



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**CARLA SOFIA
RODRIGUES PEREIRA**

**CONTRIBUTOS DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E
CULTURAL NA PROMOÇÃO DA LEITURA NO 1.º
CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Ao meu avô.

O júri

Presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria João Bártolo Macário
Assistente Convidada do Instituto Politécnico de Santarém

Professora Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Com o concluir desta etapa, que marcou a minha vida de uma forma espantosa, não poderia deixar de endereçar os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento e estiveram presentes nesta viagem:

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, por ter sido incansável na sua dedicação, disponibilidade, pelo empenho nas inúmeras leituras deste trabalho e pelas palavras de apoio e incentivo.

À Professora Filomena Rocha pelo acolhimento, amizade, carinho, apoio, dedicação e partilha.

A todos os alunos, os primeiros, que acompanhei com tanta dedicação e entusiasmo e que ficarão para sempre gravados no meu coração. Obrigada pela transparência e por terem tornado tudo muito mais desafiante.

À Carina, minha colega de estágio, pelas experiências vividas e partilhadas, bem como pelas confidências e pelos desabafos.

Aos meus pais, pelo exemplo que são, por todos os sacrifícios que fizeram para que chegássemos a este momento.

Ao meu pai, obrigada, pelos silêncios partilhados e por me ensinar que querer mais e melhor só é possível com trabalho e persistência. Obrigada pelo orgulho e confiança, sempre. Por esperares por mim para descobrirmos o Alentejo.

À minha mãe, obrigada, pelas palavras doces e por me ensinar que a sensibilidade e a emotividade são o que fazem de nós um pouco mais humanos. Obrigada pelo orgulho e confiança. Por estares sempre.

À minha irmã, por estar sempre presente na minha vida, pelo seu olhar atento e preocupado, pela confiança que sempre depositou em mim, pelas palavras de encorajamento, pela paciência e pela compreensão. Obrigada por seres rochedo que combate firmemente a erosão. Obrigada por existires.

À Isabel, pelo seu coração grandioso, ao qual sempre pude confiar. Obrigada pelas palavras que atenuaram todas as minhas inquietações, pelos conselhos que facilitaram as minhas decisões e pelos telefonemas. Obrigada por estares comigo, sempre. Obrigada por este amor incondicional em forma de amizade.

À Vanessa por ter sido ouvinte e companheira de todas as horas. Obrigada pela amizade, pelos sorrisos, pelo carinho e pelo conforto.

À Amaurys pela paciência, pela compreensão, pelas horas roubadas e pelos encontros desmarcados. Obrigada por ser força e esperança. Obrigada por me recordar, constantemente, que está na altura de começar a viver.

A todos, um sentido e sincero “Muito obrigada”!

Palavras-chave

Diversidade Linguística e Cultural, leitura, promoção da leitura, literatura infantil, 1.º ciclo do ensino básico

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada B2 e Seminário de Investigação Educacional B2, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tendo como questão de investigação: *De que forma é que a Diversidade Linguística e Cultural (DLC), presente em sala de aula, pode ser potenciada para a promoção da leitura?*. Para além disso, foram delineados os seguintes objetivos de investigação: i) caracterizar a DLC na sala de aula e ii) desenvolver propostas de rentabilização da DLC para a promoção da leitura. Posto isto, foram também delineados alguns objetivos pedagógico-didáticos, nomeadamente: i) promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil e ii) promover a leitura. De forma a dar resposta aos objetivos e à questão de investigação, foi desenvolvido um projeto de intervenção didática, com a duração de cinco sessões, implementado entre abril e maio de 2015, numa turma do 1.º ano de escolaridade, de um agrupamento de escolas da periferia de Aveiro, onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada B2.

O projeto desenvolvido tem características de investigação-ação sendo que as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram, a observação, as notas de campo e os inquéritos por questionário.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a DLC pode ser potenciada para a promoção da leitura, recorrendo a atividades como: i) a leitura e audição de histórias; ii) o reconto, recorrendo (ou não) às ilustrações; iii) a leitura expressiva de excertos, explorando diferentes entoações vocais; iv) a observação, identificação e exploração de palavras escritas em diferentes línguas; v) a visualização e discussão de *PowerPoints*, explorando, a título de exemplo, os costumes, a forma de vestir, a forma de comer, a gastronomia e/ou a música característicos de uma cultura e vi) as dramatizações.

Para além disso, os dados analisados revelam que a exploração da DLC, com recurso à leitura, pode ser integrada noutras atividades, nomeadamente, e a título de exemplo, nas áreas do Português, do Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania. Ainda foi possível verificar que o recurso a atividades de exploração da DLC, bem como de promoção da leitura, podem desencadear o desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de observar, analisar e refletir.

Keywords

Linguistic and Cultural Diversity, reading, promoting reading, children's' books, 1st cycle of primary education (grades 1 to 4)

Abstract

This Internship Report was written in context of the curricular units Supervised Teaching Practices B2 and Educational Investigation Seminar B2, of the Master's Degree in Teaching 1st and 2nd cycles of Primary Education (grades 1 to 6) with the intention of answering the following question: How can Linguistic and Cultural Diversity (LCD) in the classroom be used to promote reading? In addition, the following investigative aims were stipulated: i) to characterize LCD in the classroom and ii) to develop suggestions on how to use LCD to promote reading. Therefore, some pedagogical and didactic aims were also stipulated, namely i) to promote knowledge, skills and respect for LCD, through the use of children's books and ii) to promote reading.

So as to achieve the aims and answer the question of this investigation, a didactic intervention project with the duration of five sessions was conducted with a 1st grade class in a school on the outskirts of Aveiro, where Supervised Teaching Practices B2 took place.

This project was action-research based and the techniques and instruments for data collection were observation, field notes and questionnaire surveys.

The results obtained allow us to conclude that LCD can be used to promote reading through activities such as: i) reading and listening to stories; ii) retelling stories with or without illustrations; iii) expressive reading of passages, exploring different vocal intonations; iv) observing, identifying and exploring words in different languages; v) watching and discussing PowerPoint presentations which explore, for example, customs, clothes, eating habits, gastronomy and/or music typical of a specific culture and vi) dramatizing.

Furthermore, the data reveals that the use of LCD through reading can be integrated in other activities in subjects such as Portuguese, Science and Civics. We can also verify that the use of activities which explore LCD and promote reading can contribute to the development of transversal skills such as the ability to observe, analyze and reflect.

Índice

Índice de Figuras	IV
Índice de Tabelas	IV
Índice de Gráficos.....	IV
Índice de Anexos	VI
Lista de abreviaturas	VIII
Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1 - Diversidade Linguística e Cultural	4
Introdução.....	5
1.1. Diversidade Linguística: a necessidade de preservação	5
1.2. Cultura Linguística: conceito e dimensões	6
1.3. Abordagens plurais das línguas.....	8
1.4. A sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural: uma abordagem plural	10
1.4.1. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
Capítulo 2 - Leitura: uma competência fundamental	14
Introdução.....	15
2.1. Em torno do conceito de leitura e do leitor	15
2.2. O estado da leitura em Portugal em relação aos dados apresentados pela OCDE	17
2.3. Promoção e mediação da leitura	18
2.3.1 O papel da escola e do professor enquanto promotores de hábitos de leitura.....	20
2.3.2. Estratégias para a promoção da leitura	22
PARTE II - QUADRO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	24
Capítulo 3 - Orientações metodológicas de investigação	24
Introdução.....	25
3.1. Natureza da investigação.....	25
3.1.1. Tipologias da Investigação-Ação	27
3.2. Questão e objetivos de investigação	29
3.3. Caracterização do contexto de intervenção.....	29
3.3.1. A escola	29
3.3.2. A sala	31

3.3.3. A turma	32
3.4. Projeto de intervenção	34
3.4.1. Inserção curricular do tema.....	36
3.4.2. Caracterização geral do projeto	38
3.4.3. Organização das sessões	40
3.4.4. Descrição das sessões.....	47
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	54
3.5.1. Observação	55
3.5.2. Notas de campo	57
3.5.3. Inquérito por questionário.....	57
Capítulo 4 – Análise e discussão dos resultados do projeto de intervenção	59
Introdução.....	60
4.1. Análise de conteúdo.....	60
4.2. Percursos de análise de conteúdo: categorização das unidades de análise.....	62
4.3. Análise e discussão dos resultados.....	77
4.3.1. Diversidade Linguística e Cultural.....	77
1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas.....	78
1.2. Atitudes e representações dos alunos em relação a outras línguas e culturas .	81
1.3. Consciência e valorização dos repertórios plurilíngues e pluriculturais dos colegas.....	85
1.4. Consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade	87
2.1. Conhecimentos sobre as línguas e culturas dos colegas.....	89
2.2. Conhecimentos sobre outras línguas e culturas trabalhadas com os alunos	92
3.1. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas	95
3.2. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com outras línguas e culturas.....	97
3.3. Capacidade de reconhecer que existem indivíduos que podem ser plurilíngues e/ou pluriculturais.....	100
4.3.2. Leitura	105
1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação à leitura de obras significativas quanto à DLC	105
1.2. Capacidade de (re)conhecimento da temática do texto/livro.....	108
1.3. Capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto/livro	110
1.4. Capacidade de ler, recontar, experimentar diferentes entoações e dramatizar	112

Considerações finais	118
Limitações.....	127
Bibliografia/Webgrafia	130
Anexos.....	140

Índice de Figuras

Figura 1. Ciclo de Investigação-Ação de Latorre (2003, p.21).	26
Figura 2. Planta da sala de aula do 1.º ano de escolaridade (escola da periferia da região de Aveiro).	31
Figura 3. Esquema da implementação do projeto de investigação.	40

Índice de Tabelas

Tabela 1. Planificação global das sessões - Fase I.	40
Tabela 2. Planificação global da sessão I - Fase I.	41
Tabela 3. Planificação global da sessão II - Fase II.	42
Tabela 4. Planificação global da sessão III - Fase II.	44
Tabela 5. Planificação global da sessão IV - Fase II.	45
Tabela 6. Planificação global da sessão V - Fase II.	46
Tabela 7. Planificação global das sessões - Fase III.	47
Tabela 8. Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no projeto de investigação.	55
Tabela 9. Macro categorias, categorias e subcategorias de análise delineadas, atendendo aos instrumentos de recolha de dados.	65
Tabela 10. Descrição das subcategorias relativas à Dimensão sócioafetiva/atitude.	68
Tabela 11. Descrição das subcategorias relativas à Dimensão dos conhecimentos linguísticos e culturais.	70
Tabela 12. Descrição das subcategorias relativas à Dimensão das capacidades linguísticas e culturais.	73
Tabela 13. Descrição das subcategorias relativas à leitura.	76

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Encarregados de educação dos alunos.	32
Gráfico 2. Agregado familiar dos alunos.	33
Gráfico 3. Habilitações literárias dos pais dos alunos.	33
Gráfico 4. Habilitações literárias das mães dos alunos.	34
Gráfico 5. Nacionalidade dos alunos.	34

Gráfico 6. "O seu educando tem por hábito ler?".	35
Gráfico 7. "O seu educando lê por iniciativa própria?".	36
Gráfico 8. "Quantas culturas diferentes existem na turma?".	78
Gráfico 9. Participação e entusiasmo dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas na sessão 1.	79
Gráfico 10. Entusiasmo dos alunos na participação das atividades desenvolvidas ao longo das 5 sessões.	80
Gráfico 11. Reação positiva dos alunos à abordagem das diferentes línguas e culturas exploradas ao longo das 5 sessões.	82
Gráfico 12. "Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa casa?".	84
Gráfico 13. Valoriza o património histórico e cultural tendo em conta experiências pessoais.	85
Gráfico 14. Respeito pela DLC.	86
Gráfico 15. "Identificas uma língua pelo seu alfabeto?".	88
Gráfico 16. Entende a representação da linguagem oral/código oral e código escrito....	88
Gráfico 17. "O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?".	90
Gráfico 18. "Que país se situa no continente africano?".	91
Gráfico 19. "A mamaliga é o prato tradicional de que cultura?".	91
Gráfico 20. "A capoeira é a dança típica de que cultura?".	91
Gráfico 21. "O ibo e a hauça são línguas de que cultura?".	92
Gráfico 22. "A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?".	93
Gráfico 23. "O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?".	94
Gráfico 24. "O jasmim é a flor tradicional de que cultura?".	94
Gráfico 25. "Identificas as diferentes culturas presentes na turma?".	96
Gráfico 26. Conhecimentos dos alunos sobre os costumes, a gastronomia, o tipo de música e a localização geográfica das culturas da turma.	97
Gráfico 27. "Identificas uma cultura pela sua forma de vestir?".	98
Gráfico 28. "Identificas uma cultura pela sua gastronomia?".	98
Gráfico 29. Valorização da DLC: línguas, alfabetos, formas de vestir e de comer.	99
Gráfico 30. Comparação da cultura explorada com as culturas abordadas nas sessões anteriores.	100
Gráfico 31. Importância dos valores.	100
Gráfico 32. "Consideras que a compreensão do Outro é importante?".	101
Gráfico 33. Identificar 'gestos amigos' no acolhimento de pessoas de outras culturas.	103

Gráfico 34. Reconhecer a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora.	103
Gráfico 35. Ouvir atentamente as questões colocadas.	106
Gráfico 36. Responder adequadamente às questões colocadas.....	107
Gráfico 37. Identificar as ideias principais, recorrendo às ilustrações do livro.	108
Gráfico 38. Identificar as ideias principais da história.....	109
Gráfico 39. Localizar a informação pretendida no texto.	109
Gráfico 40. Observar o livro e fazer o levantamento de hipóteses a partir do título e das ilustrações.	111
Gráfico 41. Capacidade de contar a história do livro, recorrendo às ilustrações.	113
Gráfico 42. Capacidade de ler, de modo expressivo, alguns excertos, em particular diálogos.	114
Gráfico 43. Capacidade de ler, de forma expressiva, alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais.....	115
Gráfico 44. Capacidade de dramatizar, a pares, com recurso a um guião.	116

Índice de Anexos

Anexo 1. Inquérito realizado aos encarregados de educação	141
Anexo 2. Inserção curricular do tema.....	142
Anexo 3. Inquérito inicial sobre a Diversidade Linguística e Cultural.....	152
Anexo 4. <i>PowerPoint</i> (i)	153
Anexo 5. Registo fotográfico do mapa mundo com as bandeiras dos países das culturas da turma - sessão 1	156
Anexo 6. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 1	157
Anexo 7. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 1.....	159
Anexo 8. Vídeo utilizado na sessão 2 - “A surpresa de Handa”	160
Anexo 9. Guiões para a dramatização dos alunos - sessão 2	161
Anexo 10. Registo fotográfico da dramatização dos alunos - sessão 2.....	162
Anexo 11. <i>PowerPoint</i> (ii).....	164
Anexo 12. Registo fotográfico do mapa mundo com as bandeiras dos países das culturas exploradas - sessão 2.....	166
Anexo 13. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 2	167
Anexo 14. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 2.....	169

Anexo 15. Comparação do alfabeto russo com o alfabeto português - sessão 3	170
Anexo 16. <i>PowerPoint</i> com palavras em português e em russo - sessão 3	171
Anexo 17. <i>PowerPoint</i> (iii)	172
Anexo 18. Registo fotográfico do mapa mundo com a bandeira do país da cultura explorada - sessão 3.....	173
Anexo 19. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 3	174
Anexo 20. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 3.....	175
Anexo 21. <i>PowerPoint</i> (iv).....	177
Anexo 22. <i>PowerPoint</i> com as ideias principais relativamente aos excertos lidos pelos alunos.....	178
Anexo 23. Excertos do livro escolhidos para a dramatização dos alunos - sessão 4....	179
Anexo 24. Registo fotográfico da dramatização dos alunos - sessão 4.....	181
Anexo 25. Registo fotográfico do mapa mundo com a bandeira do país da cultura explorada - sessão 4.....	183
Anexo 26. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 4	184
Anexo 27. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 4.....	186
Anexo 28. <i>PowerPoint</i> com as ilustrações do livro - sessão 5.....	188
Anexo 29. <i>PowerPoint</i> (v).....	191
Anexo 30. Registo fotográfico da leitura de alguns excertos do livro por parte dos alunos - sessão 5	193
Anexo 31. Registo fotográfico do mapa mundo com a bandeira do país da cultura explorada - sessão 5.....	194
Anexo 32. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 5	195
Anexo 33. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 5.....	197
Anexo 34. Tabela com as macro categorias, categorias, subcategorias, descrição e instrumento(s) de recolha de dados.....	199

Lista de abreviaturas

A – Aluno

CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CL – Cultura Linguística

DL – Diversidade Linguística

DLC – Diversidade Linguística e Cultural

EFA – Educação e Formação de Adultos

GPAA – Grelha do Professor para Avaliação das Atividades

I-A – Investigação-Ação

IQA – Inquérito por Questionário aos Alunos

IQAF – Inquérito por Questionário aos Alunos Final

IQAI – Inquérito por Questionário aos Alunos Inicial

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAT – Plano Anual da Turma

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PLNM – Português Língua Não Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SIE – Seminário de Investigação Educacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução



O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso de formação realizado para o Mestrado em ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação Educacional B2 (SIE) que se desenvolveu em estreita articulação com as unidades curriculares de SIE B1, Prática Pedagógica Supervisionada B1 (PPS) e PPS B2, tendo estas últimas o intuito de contribuir para o desenvolvimento, em situação de formação cooperativa, de competências adequadas à prática docente responsável e da reflexão crítica sobre a mesma.

Atendendo à componente de formação referida anteriormente, os professores estagiários foram organizados em díades tendo em vista a resolução partilhada, e solidária, dos problemas emergentes da prática docente, assim como o desenvolvimento de competências interpessoais e de práticas colaborativas. Deste modo, este relatório é o resultado de uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências no âmbito da investigação educacional com o intuito de auxiliar o desempenho profissional reflexivo e crítico, partindo de experiências da prática docente.

Neste contexto, importará referir que este estudo não envolve todo o trabalho realizado na unidade curricular de PPS B2, mas consiste sim no relato de uma experiência, nomeadamente, a implementação de um estudo empírico numa turma do 1.º ano de escolaridade, designadamente, numa escola do 1.º CEB pertencente a um agrupamento de escolas da periferia de Aveiro.

O presente estudo tem por base dois grandes conceitos, nomeadamente, a Diversidade Linguística e Cultural (DLC) e a Leitura. A primeira referida, a DLC, surgiu no âmbito da PPS B2 quando a díade percebeu que a turma com a qual iria trabalhar no decorrer do 2.º semestre apresentava 4 nacionalidades diferentes, designadamente, a portuguesa, a brasileira, a cabo-verdiana e a moldava. Assim, consideramos que seria aliciante explorar a DLC do contexto, permitindo-nos contactar com diferentes perspetivas culturais, mas também apresentar outras; uma vez que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada, onde o ser humano se tem vindo a tornar um cidadão mais consciente do mundo e onde o contacto com outras línguas e culturas é inevitável. Neste sentido, é fundamental, desde os primeiros anos de escolaridade, proporcionar aos alunos o contacto com diferentes línguas e culturas, promovendo uma sensibilização para a DLC onde a diferença seja respeitada e valorizada.

Relativamente ao segundo conceito, a leitura, importará referir que o processo de compreensão a ele associado influencia diretamente o desempenho dos alunos, por exemplo, na expressão e produção escrita. Deste modo, se por um lado foram tidos em consideração os interesses pessoais da díade; sendo que a mesma decidiu debruçar-se

sobre a escrita e a leitura, por outro lado, foi tido em consideração o facto de estarmos perante uma turma do 1.º ano de escolaridade que se encontrava no início do processo formal da leitura e da escrita. Assim, e tendo presente a importância da leitura, a exploração do conceito, bem como os benefícios que lhe estão inerentes, a presente investigação teve também como propósitos incentivar, motivar, promover para a leitura, bem como para a compreensão do que se lê.

Para que a implementação do projeto ocorresse da melhor forma possível, foi imprescindível ter presente que, para que os alunos fossem capazes de compreender a importância da leitura, assim como o ato de ler, era necessário colocar em evidência e explorar as experiências pessoais, os sentimentos e conhecimentos dos alunos. Nesse sentido, a exploração das características do livro e do ato de ler, fossem palavras ou ilustrações, foi realizada tendo em vista a DLC existente na sala de aula. Assim, o presente estudo aborda uma problemática que consideramos pertinente para o desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes dos alunos, designadamente, os contributos da DLC na promoção da leitura no 1.º CEB.

No entanto, é de ressaltar que outro aspeto importante foi, sem dúvida, a frequência das aulas das unidades curriculares de *Literatura para a Infância e Juventude* e *Literatura e Formação de Leitores*, integradas no plano de estudo do 2.º ano de Licenciatura em Educação Básica, que nos levou a compreender que a leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática, por parte do aprendiz, mas também um trabalho de persistência e minuciosidade por parte de quem ensina; despertando nos alunos o gosto, a curiosidade, a descoberta, a viagem, o sonho, os sentimentos, os cheiros e os sabores intrínsecos a um “verdadeiro” leitor.

Ao realizar este estudo procurou-se dar resposta à seguinte questão de investigação: *De que forma é que a DLC, presente em sala de aula, pode ser potenciada para a promoção da leitura no 1.º CEB?*. Neste âmbito, e considerando a questão de investigação levantada, foram delineados os seguintes objetivos de investigação: i) *Caracterizar a DLC na sala de aula* e ii) *Desenvolver propostas de rentabilização da DLC para a promoção da leitura*. Para além disso, foram também estipulados alguns objetivos pedagógico-didáticos, nomeadamente: i) *Promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC presentes em sala de aula, com recurso à literatura infantil* e ii) *Promover a leitura*.

No que concerne à sua organização, o Relatório de Estágio encontra-se dividido em duas partes. A primeira, constituída por dois capítulos, diz respeito ao enquadramento

teórico do estudo e a segunda parte, constituída também por dois capítulos, corresponde ao estudo empírico do projeto.

No que diz respeito ao enquadramento teórico, no primeiro capítulo são apresentados aspetos que se prendem com a DLC, assim como a sua sensibilização e o currículo do 1.º CEB. O segundo capítulo aborda o conceito em torno de leitura e do leitor, bem como o estado da leitura em Portugal em relação aos dados apresentados pela OCDE (2011) e a promoção e mediação da leitura, focando o papel da escola e do professor enquanto promotores de hábitos de leitura.

Relativamente ao estudo empírico, o terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na realização deste estudo, nomeadamente, a natureza da investigação e a questão e objetivos do mesmo. Para além disso, apresenta e caracteriza o contexto de intervenção, o projeto desenvolvido, designadamente, a inserção curricular do tema, recorrendo à análise de documentos oficiais, tais como as *Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2010), o *Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009), o *Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2006) e a *Educação Intercultural - Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário no âmbito da Educação para a Cidadania* (Ministério da Educação, 2011). Importará referir ainda que o mesmo capítulo apresenta também a caracterização geral do projeto e a organização e descrição das sessões. Ainda no terceiro capítulo são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

O quarto e último capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados do projeto de intervenção, dando conta dos instrumentos de recolha de dados, das categorias de análise, assim como a análise, da interpretação dos dados recolhidos, dos resultados e das conclusões retiradas do desenvolvimento do projeto.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais, refletindo criticamente sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção, as estratégias utilizadas, a metodologia de análise usada no estudo empírico e fazendo referência a questões emergentes da investigação-ação (I-A). Para além disso, importará ainda refletir sobre todo o percurso realizado, bem como o seu contributo para o desenvolvimento do papel enquanto professor e investigador, mas também para o desenvolvimento pessoal. Para concluir apresentar-se-ão aquelas que foram consideradas serem algumas das limitações do estudo empírico e do trabalho desenvolvido.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Diversidade Linguística e Cultural



“a diversidade linguística e cultural que caracteriza, cada vez mais, as nossas escolas deve e pode ser vista como uma riqueza, que encerra uma viagem sobre o mundo e sobre o Outro, respeitando diferentes modos de agir, de representar, de comunicar e de ser” (Sá & Andrade, 2009, p. 2).

Introdução

Neste primeiro capítulo, pretende-se apresentar o porquê da necessidade de preservar a Diversidade Linguística (DL). Posteriormente, apresentar-se-á o conceito e as dimensões da Cultura Linguística (CL), seguindo-se as abordagens plurais das línguas. No seguimento, proceder-se-á à apresentação e exploração da sensibilização à DLC, considerando a mesma uma abordagem plural. Destacar-se-á, igualmente, o currículo do 1.º CEB no que concerne à DLC.

1.1. Diversidade Linguística: a necessidade de preservação

Segundo Marques (2010, p. 48) uma das características mais admiráveis da vida na Terra “é a sua enorme diversidade. Essa diversidade é formada não apenas pela variedade de plantas, espécies animais e ecossistemas existentes na natureza (biodiversidade), mas também pela variedade de culturas e línguas das sociedades humanas (diversidade linguística e cultural)”. Sendo que é esta diversidade que permite, por um lado, criar novas possibilidades e desafios aos diferentes povos, culturas e línguas, e por outro lado, atentar no desaparecimento de muitas línguas e espécies (Marques, 2010).

De acordo com Skutnabb-Kangas (2002, p. 13), e numa perspetiva otimista “2% of biological species but 50% of languages may be dead (or moribund) in a 100 years’ time”. No entanto, numa perspetiva pessimista, o autor supramencionado refere que “20% of biological species but 90% of languages may be dead (or moribund) in 100 years’ time” (*idem*). Deste modo, a DL poderá desaparecer consideravelmente mais depressa do que a diversidade biológica. Este facto é fortalecido por Skutnabb-Kangas (2002) quando menciona que das aproximadas 10000 línguas que se pensa terem existido no decorrer dos tempos, atualmente, estima-se que haja cerca de 6 a 7 mil línguas faladas. Por conseguinte, pensa-se que “metade corra sérios riscos de extinção ou esteja potencialmente ameaçada, falando-se, inclusivamente, de um genocídio linguístico” (Marques, 2010, p. 53). Autores como Sá (2007) e Hagège, (2000) referem ainda que, anualmente, desaparecem cerca de 25 línguas, ou seja, uma em cada quinze dias.

Para Steiner revela-se importante preservar uma língua seja qual for o seu *status*, pois

Não há línguas pequenas. Toda a língua contém, articula e transmite não só uma carga única de recordação vivida, mas também uma energia em evolução dos seus tempos futuros, uma potencialidade para o amanhã. A morte de uma língua é irreparável, reduz as possibilidades do homem (...) A Europa morrerá efectivamente, se não lutar pelas suas línguas, tradições locais e autonomias sociais (2005, p. 50).

A natureza, a língua e a cultura confluem a diferentes níveis, assim, o desaparecimento de uma língua leva a que a Humanidade fique, culturalmente, empobrecida. Sendo que para além da perda do léxico existe também a perda da experiência humana presente nessa língua (*idem*). Ainda relativamente ao desaparecimento de uma língua, Sá (2007), Vilches & Gil (2003) e Zaragoza, (2001) referem que a perda de uma língua implica que desapareça um modo de expressar uma percepção do mundo, um modo de apresentar uma ligação com a natureza, uma tradição oral, ou seja, uma cultura.

1.2. Cultura Linguística: conceito e dimensões

Para tentar definir o conceito de “Cultura Linguística” (CL) importará, numa primeira fase, atentar na relação entre a língua e a cultura.

Atualmente, é já consensual referir-se que língua e cultura são dois campos indissociáveis, sendo que a língua é ao mesmo tempo um reflexo e um instrumento de cultura. Esta é transmitida de geração em geração, garantindo a sua permanente evolução (Capucho, 2008). Contudo, “aucune figure de dualité – complémentarité, opposition ou différence – ne satisfait le rapport d’inclusion réciproque qui fait qu’un phénomène de culture fonctionne aussi comme processus de communication, qu’un mode de communication soit également une manifestation de la culture” (Caune, 1995, p. 7).

Por conseguinte, observando as realidades linguísticas e culturais da atualidade importa questionar o binómio “língua/cultura”. A língua abrange usos culturais diversos, sendo que a mesma não constitui um todo homogéneo e que é por natureza multicultural (Capucho, 2008). Deste modo, o multiculturalismo “passa pela consciência de que uma língua é uma realidade multicultural, um espelho multifacetado de identidades e culturas” (Capucho, 2008, p. 256)

Considerando o binómio “língua/cultura”, urge atentar no conceito de “cultura linguística” (CL). As primeiras ocorrências do conceito supramencionado encontram-se

em Feytor Pinto (1998) e Candelier (2004), sendo que ambos olham para o conceito de formas diferentes. O primeiro, Feytor Pinto (1998), “inspirado em Schiffman (1996), apesar de englobar no conceito de CL o conjunto de comportamentos, atitudes, crenças, representações e modos de pensar as línguas, não aborda a conceptualização e desenvolvimento do mesmo numa perspectiva didática, em termos de um trabalho escolar com as línguas” (Simões & Araújo e Sá, 2013, p. 143). O segundo autor, Candelier (2004), aborda a questão da CL nos projetos Evlang¹ e Jaling² como sendo “knowledge specific to languages, particularly of a sociolinguistic nature. This knowledge represents a set of references that help to understand the world in which pupils live today and will live in the future” (Candelier, 2004, p. 22), ou seja, é como um conjunto de saberes sobre as línguas que pode ser expandido através da sensibilização à diversidade linguística. Do ponto de vista de Simões (2006, p. 145), a CL

diz respeito ao conjunto de atitudes, estereótipos, representações e mitos relativamente às línguas (...), envolve saberes, quer sobre a LM do sujeito, quer sobre outras que já aprendeu ou não, e com que já contactou ou não, que funcionarão como um conjunto de referências que ajudam à compreensão do mundo plural em que o sujeito vive (...) que terão implicações na forma como o sujeito se relacionará com as línguas.

Para Simões & Araújo e Sá (2013, p. 143), importará ressaltar que a CL não se encontrará “estática, definitiva, fixa e inalterável, mas antes evolutiva e dinâmica”. Para além disso, apresenta três dimensões, sendo elas: i) cognitiva; ii) representacional/imagética e iii) das práticas. Assim, para Simões (2006) a dimensão cognitiva diz respeito a uma soma de saberes ou conhecimentos relativamente às línguas, abarcando, por um lado, o conhecimento efetivo e, por outro lado, o

¹ De acordo com Simões (2006, p.144), “Evlang foi um projecto europeu financiado pela Comissão Europeia (programa Socrates Lingua), de 1997 a 2001, com coordenação de Michel Candelier, da Université René Descartes (Paris) e com a participação de Universidades e Centros de Investigação de diferentes países (Áustria, Espanha, França, Itália e Suíça). Tinha como principal objectivo «vérifier, sur un grand nombre d'élèves et avec une méthodologie de recherche strictement contrôlée, si les activités d'éveil aux langues à l'école primaire conduisaient bien aux effets espérés. http://jaling.ecml.at/french/evlang_french.htm»”.

² “Jaling, «Janua Linguarum Reserata: L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum», projecto de 2000 a 2003, coordenado por Michel Candelier, financiado pelo ECML (European Center for Modern Languages) e que conta com a colaboração de mais de 20 países europeus, entre eles a Bulgária, Finlândia, Grécia, Hungria, Islândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, República Checa, Roménia, Rússia, Suécia, Suíça, ..., propõe uma metodologia e materiais para trabalhar no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural. <http://jaling.ecml.at/>” (Simões, 2006, p. 144).

conhecimento estimado. O primeiro é o que pode ser considerado correto de acordo com o conhecimento disponível em cada época, tendo em conta cada momento acerca do objeto em questão. O segundo alude que o conhecimento do indivíduo acerca das línguas e povos pode ser exato ou não. Relativamente à dimensão representacional/imagética, a autora suprarreferida, refere que a imagem que o indivíduo forma sobre as línguas e os povos encontra-se na base da relação emotiva/afetiva que o mesmo cria com as diferentes línguas e culturas. Importará destacar que esta dimensão pretende ainda identificar e salientar a complexidade dos fatores que a originam e contribuem para a sua dinâmica.

Por fim, a dimensão das práticas olha para os comportamentos/ações individuais e coletivas dos indivíduos relativamente às línguas e culturas, assim como: i) hábitos de leitura; ii) hábitos de contacto com/e de utilização de diversas línguas, em díspares contextos e/ou circunstâncias; iii) visitas a instituições culturais e/ou exposições de divulgação linguística e/ou cultural; iv) implicação na aprendizagem de línguas dentro e fora do contexto escolar; v) reações ao contactar com a diversidade linguística e cultural; vi) hábitos de falar línguas e sobre as mesmas com outros indivíduos; e vii) envolvimento na comunicação em que diferentes línguas assumem-se como instrumentos de comunicação e/ ou construção de relações interpessoais (Simões, 2006).

1.3. Abordagens plurais das línguas

Atualmente, lidar com a DL é um desafio, sendo que para dar resposta ao mesmo “torna-se necessário adotar novas práticas curriculares que, numa posição clara à anterior lógica de homogeneidade, reconheçam a diversidade como uma realidade estruturante das matrizes sociais atuais e como riqueza que é necessário preservar” (Andrade, Lourenço, & Sá, 2010, p. 70). Assim, e de forma a contrariar a homogeneidade referida, é imperial que sejam adotadas abordagens que sensibilizem as crianças, desde os primeiros anos, para a diversidade do mundo atual.

De acordo com Candelier, existem dois tipos de abordagens a atentar e que possibilitam a mudança de comportamentos linguísticos e culturais: as abordagens plurais e as abordagens singulares. As primeiras são definidas como “*approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles*” (Candelier, 2007, p. 7). Ou seja, numa perspetiva em que as línguas são relacionadas e trabalhadas umas em relação às outras. Todavia, as abordagens singulares diferem das abordagens

plurais pois “le seul objet d’attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément” (Candelier, 2007, p. 7). Assim, nas abordagens singulares as línguas são vistas de forma isolada, isto é, individualmente. De acordo com o autor supramencionado as abordagens singulares e plurais permitem promover o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, uma vez que o trabalho com as diversas línguas motivará os alunos para a aprendizagem de diferentes línguas. Esta competência é definida pelo QECR³ (2001, p. 231) como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiências de várias culturas”. Para Andrade & Araújo e Sá *et al.* (2003, p. 23) a educação plurilingue permite que os alunos venham a desenvolver “competências e aptidões na aprendizagem de línguas, e um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades, bem como atitudes positivas para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação”.

Desta forma, as abordagens plurais possibilitam desenvolver nos alunos o interesse e curiosidade para as línguas, permitindo que estes queiram saber mais sobre as mesmas. Para além disso, e segundo Candelier (2004), esta abertura do aluno para as línguas viabiliza: i) a autoconfiança nas suas capacidades; ii) as competências e aptidões para observar e analisar as línguas e iii) a capacidade de as relações estabelecidas entre as línguas atendendo a variações de ordem cultural.

Tendo como referência o CARAP⁴ (2007), as abordagens plurais das línguas são:

- i) “L’approche interculturelle”, ou a abordagem intercultural;
- ii) “L’éveil aux langues”, ou a sensibilização à diversidade linguística, sendo que esta remete para a implementação de atividades com diferentes línguas e que a escola não pretende ensinar;
- iii) “L’intercompréhension entre les langues parentes”, ou a intercompreensão, abordagem onde são estudadas diversas línguas da mesma família, paralelamente, com a língua materna;
- iv) “La didactique intégrée des langues”, ou a abordagem integrada das línguas. É a abordagem mais conhecida pois pretende ajudar os indivíduos aprendentes a criar ligações entre um número limitado de línguas (as que se encontram no currículo escolar.

³ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

⁴ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.

Candelier (coord.) (2007). *CARAP - Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: ECML.

Desta forma, o objetivo é criar uma ponte que facilite a aquisição de uma primeira língua estrangeira, recorrendo para isso à língua materna. Posteriormente, a primeira língua estrangeira e a língua materna facilitarão ao indivíduo a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira e assim sucessivamente.

1.4. A sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural: uma abordagem plural

A sensibilização à diversidade linguística, “l’éveil aux langues”, como já foi referido, é uma das abordagens plurais das línguas referidas por Candelier (2004, p. 19) como

An awakening to languages is when part of the activities concerns languages that the school does not intend to teach (which may or may not be the mother tongues of certain pupils). This does not mean that only that part of the work that focuses on these languages deserves to be called an awakening to languages. Such a differentiation would not make sense as normally it has to be a global enterprise, usually comparative in nature, that concerns both those languages, the language or languages of the school and any foreign (or other) language learnt.

Desta forma, atendendo à abordagem pluralista supramencionada é claro que a mesma pretende incentivar à realização de atividades com diferentes línguas, valorizando a comparação entre as línguas estrangeiras ensinadas em contexto escolar, as línguas maternas dos indivíduos e outras línguas a mobilizar (Candelier, 2007). Por conseguinte, o que urge promover é o contacto do indivíduo com as línguas em geral, com o intuito de consciencializar e tornar disponível o mesmo para a diversidade.

Segundo Ferrão Tavares (2001, p. 195), quando se trata de desenvolver uma consciencialização da existência de outras línguas é imperial referir uma “disponibilização para as línguas”. Importa sensibilizar o indivíduo para a pluralidade das línguas e culturas, levando-o a “respeitar a diversidade das línguas dos outros, nomeadamente, dos outros alunos que integram as turmas, como forma de evitar atitudes etnocêntricas” (*idem*). A ideia fulcral é levar o indivíduo a contactar com as diferentes visões do mundo, desenvolvendo neles uma postura construtiva e positiva das diversas línguas e, concludentemente, uma competência plurilingue e pluricultural. Esta linha de pensamento tem como objetivo despertar a curiosidade e o respeito pelas línguas e culturas:

This preparation aims to develop an interest in and stimulate curiosity for languages and cultures, to develop the learner's confidence in his or her own learning abilities, his or her skills in observing/analysing languages, whatever they may be, the ability to rely on an understanding of a phenomenon in one language to understand more fully – through similarity or contrast – a phenomenon in another. This approach can also be perceived as a supporting measure for language learning courses, at primary school and beyond. (...) The awakening to languages, then, takes us away from the area of teaching/learning a particular language (only so we can return better equipped) and leads us firmly into the area of general language education (Candelier, *et al.*, 2004, p. 18).

Para além do ensino da língua, Candelier *et al.*, (2004, p. 21) refere ainda que importa promover “the development of favourable perceptions of and attitudes towards not just the languages and their diversity but also to those who speak the languages and their cultures”. No que concerne ao modo com as culturas são vistas, torna-se essencial atentar que estas

requerem uma aprendizagem passiva, enquanto uma competência inter/pluricultural implica saber agir, interagir, negociar significados, gerir situações, construir entendimentos comuns. Uma abordagem cultural que pretenda promover a inter/pluriculturalidade tem obrigatoriamente de transformar a aprendizagem cultural numa experiência vivida e observada, sentida e reflectida, falada e discutida (Moreira, 2003, p. 68).

O presente projeto de investigação não pretenderá ensinar novas línguas, mas sim despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para o mundo das línguas, “challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted” (Hawkins, 1999, p. 4).

1.4.1. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Andrade & Martins (2004), as abordagens plurais propiciam o interesse e curiosidade dos indivíduos pelas diferentes línguas e culturas, levando-os a desenvolver a autoconfiança, a capacidade de observar, de analisar e compreender as mesmas quer pela semelhança, quer pela diferença. Kervran (2012, p. 38), a este propósito, refere que os projetos ligados à DLC demonstram “um aumento da capacidade, por parte dos alunos, de aprender a aprender línguas”.

As abordagens plurais, são por si só uma área transversal a todo o currículo do 1.º CEB, uma vez que, como já foi referido, as mesmas procuram preparar o indivíduo para respeitar o Outro e a sua cultura, preservando a DL. Posto isto, atendendo aos princípios e valores orientadores do currículo do 1.º CEB relativamente à DLC, o Ministério da Educação (2001, p. 15) menciona que esta favorece:

a) a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; b) a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; c) o respeito e valorização da diversidade linguística dos indivíduos e dos grupos quanto às suas presenças e opções; d) a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; e) o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; f) a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural e g) a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Em termos curriculares, a educação em línguas no 1.º CEB deverá facilitar a construção e o desenvolvimento de competências interculturais, plurilingues e pluriculturais. Todavia, importará atentar, numa primeira fase, para a DLC, centrando-se na promoção de uma relação de afetividade com as línguas estrangeiras (Ministério da Educação, 2001). Desta forma, torna-se fulcral a gestão da educação em línguas de forma integrada e articulada com diferentes áreas, estabelecendo uma ligação de partilha de conteúdos, práticas e experiências escolares e pessoais (*idem*). Não obstante, a concretização da abordagem à DLC não poderá surgir de forma isolada, mas sim integrada (Martins, 2001). Isto é, começa por “incorporar curricularmente temas transversais úteis à formação dos alunos” e “criar actividades geradoras de uma conveniência intercultural que respeite a diversidade linguística e cultural e as diferenças” (Martins, 2001, p. 107). Para além disso, o Currículo do Ensino Básico enfatiza que a escola deverá possibilitar uma abertura à pluralidade e que esta se traduzirá na “criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas (...), ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (Ministério da Educação, 2001, p. 45).

Nesta linha de pensamento, a DLC deverá ser trabalhada de forma articulada com os objetivos traçados ao nível do Currículo do Ensino Básico. Assim, importará perspetivar o currículo escolar

como parte de um currículo mais vasto, mas também como uma parte que tem a função de dar aos aprendentes um primeiro reportório plurilingue e pluricultural (...) e uma melhor consciência, conhecimentos e confiança quanto às competências que possuem e quanto às capacidades e recursos de que dispõem, dentro e fora da escola, de modo a alargar e refinar estas competências e a usá-las com eficiência em determinados domínios (Conselho da Europa, 2001, p. 239).

Atentando no Currículo do Ensino Básico (2001) importará, sobretudo, privilegiar atividades diversificadas para que se “mobilizem o interesse e a energia das crianças, com ênfase na oralidade e na actividade lúdica, jogos de escuta, de mímica, de expressão dramática, musical, plástica, corporal...” (Ministério da Educação, 2001, p. 46). Em síntese, atividades que sejam atrativas para o indivíduo e que se desenvolvam em contextos lúdicos e motivantes, possibilitando um contacto enriquecedor com as várias línguas e culturas (Martins, 2001).

Capítulo 2 - Leitura: uma competência fundamental

“O domínio da leitura é, de facto, um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber e, numa sociedade que se quer democrática e plural, o não acesso a este poderoso meio de participação social conduz directa e vertiginosamente ao risco de exclusão” (Sim-Sim, 2002, p. 2).

Introdução

A necessidade do ato de ler cresce à medida que aumenta a necessidade de informação da sociedade e, por conseguinte, das escolas e dos alunos.

Neste segundo capítulo, pretende-se enquadrar o conceito de leitura e o papel do leitor, enquanto promotor e mediador da leitura. Por conseguinte, apresentar-se-á uma breve análise do estado da leitura, em Portugal, em relação aos dados apresentados no estudo PIRLS⁵ (2012) desenvolvido pela OCDE⁶ (2011) destacando, posteriormente, os mediadores de leitura e o papel da escola. Destacar-se-á, igualmente, a relevância da promoção de hábitos de leitura, apresentando-se algumas estratégias para a criação dos mesmos.

2.1. Em torno do conceito de leitura e do leitor

O conceito “leitura” tem vindo a sofrer modificações com o decorrer do tempo. De acordo com Mialaret (1974, p. 14), “A resposta não pode ser simples, porquanto a conduta de um leitor (no sentido moderno do termo: a psicologia é a ciência da conduta) corresponde a um conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais particularmente complexos”. No entanto, o autor considera que saber ler é essencialmente “compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos [...]. Por outras palavras: saber ler equivale a dispor de um novo meio de comunicação com o próximo [...] e em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade” (Mialaret, 1974, pp.16-17). Assim, saber ler é mais do que nunca uma necessidade de todos e uma chave para alcançar o conhecimento. Sem esta, a estrutura que sustenta as competências básicas sobre o conhecimento da língua são insuficientes, não permitindo criar um sujeito reflexivo, autónomo e crítico (Prole, 2004).

Saber ler é ser capaz de apreciar de uma forma estética o que se lê, resultante de uma educação que não é dada como concluída. Posto isto, Amor (2001, pp. 82-84) acrescenta aos pressupostos de Mialaret que a leitura é “essencialmente, um ‘fazer

⁵ *Progress in International Reading Literacy Study*. O PIRLS avalia alunos do 4.º ano de escolaridade. Nos anos anteriores, 2001 e 2006, Portugal não participou. Os resultados PIRLS são apresentados numa escala de 0-1000. O PIRLS estabeleceu 4 níveis de desempenho (*benchmark*), sendo eles: *Advanced international benchmark* (625), *High international benchmark* (550), *Intermediate international benchmark* (475), e *Low international benchmark* (400).

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

interpretativo', uma produção, revelando tanto do escrito como do não escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afetivas, mais complexas e profundas”.

É na infância que ocorrem as maiores aprendizagens. Desde muito cedo, a criança possui todos os mecanismos sensoriais que lhe permitem “ler” o mundo, por isso, a prática da leitura faz parte da nossa vida desde tenra idade, desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo que nos rodeia. Como afirma Freire (1981, p.1):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Desta forma, não podemos encarar a leitura apenas como “o reconhecimento de uns sons, de umas sílabas ou de umas palavras no conjunto de um texto; as palavras podem significar coisas muito diferentes que somente um leitor competente saberá ‘ler’ em cada momento” (Cerrillo, 2006, p. 33). Pois tal como afirma Pennac (1996, p. 11), o “verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar...o verbo sonhar...”. Parece ser cada vez mais importante despertar o gosto pela leitura, pois querer ler não é mais do que uma atividade individual e voluntária e a leitura a capacidade de “compreender e interpretar mensagens, que possibilita [...] atribuir valor àquilo que se lê. Esquece-se, com demasiada frequência, que se pode aprender a ler, mas que a experiência da leitura, não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática” (Cerrillo, 2006, p. 33). Deste modo, o ato de ler é de descoberta e identificação onde o sujeito tenta encontrar respostas para as suas necessidades, lendo em situações concretas, por outro, é uma “operação que implica a pessoa no seu todo” (Gomes, 2007, p. 4).

2.2. O estado da leitura em Portugal em relação aos dados apresentados pela OCDE

Nos últimos anos parece que se tem vindo a verificar um aumento global dos níveis de escolaridade e consequentemente a diminuição da taxa de analfabetismo da população portuguesa (PIRLS, 2012). Estudos como o PIRLS⁷ (2012) permitem ter uma visão global do estado da leitura em Portugal comparativamente a outros países da OCDE⁸ (2011).

A avaliação PIRLS em “Leitura” foi realizada nos anos 2001 e 2006, sendo que, Portugal apenas participou em 2011 não figurando na análise das tendências ao longo dos três ciclos do estudo. São 33 os países que estão acima do ponto médio da escala PIRLS (500), ou seja, que revelam um melhor desempenho, destacando-se Hong Kong, a Rússia, a Finlândia e Singapura. Contudo, países como Marrocos encontram-se no grupo dos que se encontram abaixo dos 500 pontos. Portugal obteve 541 pontos, colocando-o entre os 19 países com melhor desempenho em leitura no 4.º ano. A sua pontuação é equivalente à de países como Itália, Alemanha ou Israel que se encontram acima de Portugal.

Relativamente aos países que têm uma distribuição mais elevada pelos dois níveis superiores de *benchmark* - nível elevado e nível avançado - encontram-se, no primeiro mencionado, os quatro países com melhor desempenho global - Hong Kong (67%), Rússia (63%), Finlândia (63%) e Singapura (62%) - juntando-se a eles os Estados Unidos da América (56%) e a Inglaterra (54%). Atentando no nível avançado, e no que concerne aos países mencionados, os valores variam entre os 18% (Hong Kong, Finlândia e Inglaterra) e os 24% (Singapura). Em Portugal 47% dos alunos do 4.º ano atingem o nível elevado, sendo que no que diz respeito ao nível avançado estão inseridos 9% dos alunos portugueses.

⁷ *Progress in International Reading Literacy Study*. O PIRLS avalia alunos do 4.º ano de escolaridade de diversos países. Em 2001 participaram no PIRLS 35 países, em 2006 participaram 41 e em 2011 registou-se a presença de 49 países (PIRLS 2012). Nos anos anteriores, 2001 e 2006, Portugal não participou. Os resultados PIRLS são apresentados numa escala de 0-1000. O PIRLS estabeleceu 4 níveis de desempenho (*benchmark*), sendo eles: *Advanced international benchmark* (625), *High international benchmark* (550), *Intermediate international benchmark* (475), e *Low international benchmark* (400).

⁸ OECD, (2011). PISA – In Focus 11: *How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students?* OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49264831.pdf>.

O PIRLS (2012), no que concerne ao 4.º ano, avalia duas finalidades abrangentes da leitura, sendo elas a literária e a informativa. No que diz respeito à primeira, esta contempla a leitura como experiência literária, sendo que a segunda, surge numa perspectiva de encarar a leitura como forma de adquirir e utilizar informação. É de salientar que entre os quatro países que se encontram no topo da tabela se situam os alunos de Hong Kong, sendo que possuem a média de desempenho mais elevada quando a finalidade da leitura é informativa (578), encontrando-se à frente dos alunos da Rússia (570). Os alunos da Finlândia são os que obtiveram melhor desempenho dentro do grupo dos países mais bem classificados, quando a finalidade da leitura é literária (568), contudo é semelhante quando a finalidade da leitura é informativa. Os alunos Portugueses detiveram um desempenho acima da média global nacional quando a finalidade de leitura era informativa (544). Contudo, quando a finalidade da leitura era literária verificou-se um desempenho abaixo da média (538). As variações do desempenho de Portugal por finalidade de leitura podem ainda ser comparados com países como a Hungria, a Itália e a Alemanha. Todavia, será de notar que a última mencionada se evidencia quando a finalidade de leitura é literária e os restantes países mencionados, nomeadamente, Portugal, Hungria e Itália, quando esta é informativa. Aquando da análise do desempenho em leitura, o PIRLS procede ao cruzamento das finalidades da leitura com os

principais processos de compreensão da leitura: i) focar e reter informação explícita; ii) fazer inferências diretas; iii) interpretar e integrar ideias e informação e iv) analisar e avaliar conteúdo, linguagem e elementos do texto. Na apreciação do desempenho estes quatro processos foram reduzidos a duas categorias: reter e fazer inferências diretas (que reúne i e ii) e interpretar, integrar e avaliar (que reúne iii e iv) (PIRLS, 2012, p. 7).

De acordo com o estudo, os países “com o desempenho mais elevado em leitura são também aqueles que têm um desempenho melhor nos processos de compreensão da leitura avaliados, independentemente da finalidade da leitura” (PIRLS, 2012, p. 7).

2.3. Promoção e mediação da leitura

Atentando nos dados anteriormente apresentados no que concerne ao estado da leitura em Portugal, e segundo Neves (2010), é perceptível que o domínio da competência da leitura é urgente e fundamental. Esta é a base da literacia e desempenha

um papel chave no desenvolvimento de hábitos de leitura. A promoção da leitura é essencial na melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças, nomeadamente, no desenvolvimento das suas capacidades de análise e crítica (Sabino, 2008).

A promoção da leitura baseia-se em práticas que “(...) assentam na sua maior parte em estratégias de suporte à criação de uma envolvente atractiva com o livro e com a leitura (...)” (Taquelim, s.d., p. 1). Assim, e tal como Taquelim, também Alarcão defende que “A diversificação de estratégias de leitura aparece como uma ideia-chave nas propostas recentes sobre pedagogia da leitura” (Alarcão, 1995, p.20). Desta forma, aparenta ser fundamental que sejam criados trilhos que possibilitem a edificação de uma relação entre a criança e o livro, criando laços com a leitura. A este nível, Cerrillo (2009, p.15) vê o mediador de leitura como a “(...) ponte entre livros e leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos”. Um mediador de leitura, para Cerrillo (2006, p.38), deverá reunir uma série de requisitos, tais como: i) ser um leitor habitual; ii) compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; iii) ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; iv) ter uma certa dose de imaginação e criatividade e v) ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada. Posto isto, Bastos (1999) refere que no encontro da criança com a leitura pais, professores, educadores, bibliotecas, bibliotecários, editoras ou livrarias estabelecem de forma diferenciada uma ponte entre a criança e o livro.

A família ostenta ser a primeira referência do mundo a que a criança tem acesso e é com ela que estabelece as suas primeiras relações e vive as primeiras experiências a este nível (Lages, 2007). Importa referir que a leitura se inicia muito antes da criança saber formalmente ler, sendo que esta deverá contactar desde cedo com os livros. De acordo com Bastos (1999), os primeiros livros, onde a ilustração predomina, são já uma forma particular de leitura que facilita a estimulação e o desenvolvimento da criatividade e da linguagem. Por conseguinte, a “emergência do gosto de ler, das práticas e dos hábitos de leitura está relacionada com a iniciação familiar no mundo dos livros” (Lages, 2007, p. 27). Manzano (1988, p. 18), refere que “cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego”. Importa não esquecer que “o tipo de experiências valorizadas e proporcionadas, a frequência de experiências, a diversidade, a qualidade e a forma como são desenvolvidas, dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade de família para família” (Mata, 1999, p. 66).

Se a família aparenta desempenhar um papel determinante na promoção da leitura, este papel estende-se também às escolas que devem “reforçar e reorientar as predisposições e práticas familiares, obrigando ao contacto com o livro nos programas disciplinares, facilitando a sua consulta nas bibliotecas escolares, e incentivando à leitura através dos professores” (Lages, 2007, p. 27). No entanto, uma vez que aprender a ler é um processo desgastante quer a nível físico, quer cognitivo, “complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz” (Sim-Sim, 2001, p. 51), o apoio dos pais e restante família possibilita estabelecer uma relação criança/livro associada ao jogo, à brincadeira, aos afectos e à cumplicidade. O papel da família enquanto mediador de leitura não pode terminar quando a criança entra na escola, onde aprende formalmente a ler, sendo que “a ajuda dos pais continua a ser necessária mesmo depois [da criança] ter aprendido a ler” (Bamberger, 2004, p. 71).

2.3.1 O papel da escola e do professor enquanto promotores de hábitos de leitura

Não obstante à responsabilidade atribuída à família, enquanto mediadora e promotora de hábitos de leitura, caberá também à escola formar leitores capazes de interagir com o escrito. Deste modo, “Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o contacto refletido com os textos, o desenvolvimento pleno [...] das capacidades inerentes ao acto de leitura e de escrita [...]” (Amor, 2001, p. 82), sendo que “[...] para a aquisição das competências de leitura é preciso um suporte de instrução da responsabilidade da escola” (Colomer, 2003, p. 78).

Segundo Prole (s.d., p. 10) a escola tem

não só como função ensinar a ler, habilitar os alunos com as habilidades de leitura que lhe permitam com fluidez descodificar o código escrito, mas ensinar a compreender o que se lê. O que é uma tarefa mais complexa e que exige o domínio de competências específicas de leitura: conexões entre factos não sequenciais da narrativa, inferências, antecipação, relações inter-textuais, etc.. Só com estas competências é possível aprender a ler e ler para aprender.

Assim, também na escola o livro deverá ser perspectivado como “(...) el tiempo de la lenta sorpresa” (Alonso, 2008 p. 28), sendo que são as constantes surpresas que

impulsionaram na criança hábitos de leitura. Ler, segundo Gomes (2007) é fomentar momentos de descoberta, onde a criança se deixa envolver e é envolvida na leitura e em cada história. Por outras palavras, “O hábito de ler, na criança, desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.” (Gomes, 2007, p. 4). O autor Alonso afirma inclusive que “Leer es viajar a un territorio desconocido”, acrescentando que “Como maestros de lectura, incitamos al viaje.” (Alonso, 2008, p. 32).

De acordo com Sim-Sim e Santos (2006), o professor detém responsabilidades no que concerne a comportamentos emergentes de leitura, promoção da leitura e de hábitos de leitura. Contudo, não deverá ser esquecida a articulação com a família e outros mediadores em busca do mesmo objetivo.

Segundo Niza e Alves Martins (1998) os professores devem conhecer as concepções das crianças sobre a linguagem escrita e a leitura para facilitarem a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e representação. Pois é sabido que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para perceber a forma como a criança vai integrando o ensino da leitura. Assim, Fernandes (2005, p. 10) reforça que o professor deve “assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto”, uma vez que quando os professores “registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando leem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, os [...] professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções” (*idem*).

Do ponto de vista de Teixeira e Rondoni (2009, p. 81) “o professor deve recorrer a diversas formas de leitura, isto é, combinar momentos de leitura em voz alta, com momentos de leitura silenciosa (que no 1.º ano pode ser apenas folhear o livro ou as imagens”, acrescenta ainda que o professor deve proporcionar aos seus alunos “momentos fixos para a leitura dentro do horário lectivo e, simultaneamente, propiciar hábitos de leitura fora da escola”. Para fomentar nos alunos o prazer de ler, Poslaniec (2006) sugere que o professor deverá considerar as seguintes sugestões: i) propor às crianças leituras, entre elas algumas que se dirijam ao imaginário; ii) não obrigar a ler nem a dar conta do que leu; iii) não censurar as leituras; iv) não impor a leitura de determinado texto ou livro; v) não impor um ritmo de leitura; e vi) incentivar as crianças a descobrirem as suas próprias motivações.

2.3.2. Estratégias para a promoção da leitura

“O leitor não nasce, faz-se; mas o não leitor também: fazemo-nos leitores ou não leitores com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras” (Cerrillo, 2006, p.35). Como foi já referido, a família tem um papel determinante no contexto da leitura. Desta forma, “Dizer às crianças para ler, está certo, mas melhor ainda é mostrar que nós também lemos” (Bastos, 1999, p. 285). A autora supramencionada refere ainda que é fundamental, no contexto da leitura, que a família, adote um comportamento interventivo, podendo adotar estratégias como: i) dar livros às crianças antes mesmo de saberem formalmente ler; ii) ler e contar histórias; iii) conhecer os livros para os mais novos; iv) ser capaz de dialogar sobre as preferências de cada um; v) visitar com as crianças bibliotecas e outros locais onde se possam encontrar livros; e vi) evitar, de forma autoritária, impor a leitura e encará-la como um castigo.

A promoção da leitura no seio escolar é também encarada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) como uma área de ação prioritária (Seixas, 2012). O PNL “consiste essencialmente na atribuição de um tempo específico para a leitura durante o período letivo, em que se favorece o contacto direto dos alunos com os livros” (Seixas, 2012, p. 38). Deste modo, recorrendo a diversas listas de livros sugeridos, “organizadas por nível de ensino e grau de dificuldade, para leitura orientada e para leitura autónoma, que abrangem os vários níveis de ensino, estendendo-se, na base, às crianças mais novas, até aos 3 anos e, no topo, aos jovens do ensino secundário e aos adultos pouco qualificados ou com fracos hábitos de leitura” (*idem*).

No âmbito da promoção de hábitos de leitura, o PNL propõe outros projetos em diferentes formatos. Aliás, se por um lado alguns projetos estão mais focados na utilização dos livros, por outro lado, outros encontram-se ligados ao incentivo à leitura através da leitura de jornais e revistas (Costa, 2011). Para além dos formatos supramencionados, importará ressaltar o incentivo à utilização das novas tecnologias, sendo este o suporte privilegiado em muitos projetos (*idem*).

A título de exemplo, e como forma de promover a leitura em suporte digital, o PNL (2009) disponibilizou diversos recursos electrónicos, tais como: i) “O clube de leituras” - direccionado para a criação de um espaço virtual de leitores, sendo divulgados e partilhados livros e leituras; ii) “A biblioteca de livros digitais” - que incorpora vários livros digitais direccionados a crianças (idade escolar ou pré-escolar) e que se encontram compostos por quatro grupos etários; e iii) “O caminho das letras” - que é um instrumento

educativo para as famílias e os diferentes educadores, tendo como objetivo facilitar a aprendizagem da leitura (Costa, 2011). O PNL engloba ainda outra iniciativa regular que consiste “na Semana da Leitura, que decorre anualmente em estreita articulação com a biblioteca escolar, com o intuito de celebrar a leitura” (Seixas, 2012, p. 39). Segundo o PNL (2009, p. 26), no decorrer da semana são realizadas

várias atividades, como leituras e debates nas bibliotecas; espetáculos de poesia; dramatizações; receção a convidados especiais para lerem e conversarem sobre livros; encontros com escritores, ilustradores e atores; concursos e jogos; exposição de trabalhos de crianças e jovens; decoração das escolas e das bibliotecas com poemas, citações, extratos de obras e feiras do livro.

No que à escola diz respeito, importa atentar no papel que os professores, pois, tal como refere Sabino (2008), é importante que estes procurem expandir o leque de estratégias para a promoção de hábitos de leitura não esquecendo que estas deverão ser adequadas ao nível etário e ao interesse do aluno. Para além disso, aparenta ser fulcral considerar outros mediadores como é o caso das bibliotecas. Segundo Sobrino (2000, p. 61) a escola é “o espaço natural da leitura, mas existe, no entanto, um lugar específico que é a aprazível morada da leitura impressa, ou seja, a biblioteca”. Também o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999, p. 2) apresenta uma panóplia de objetivos dos quais se podem destacar: i) “Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida” e ii) “Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio”.

Bastos (1999) sugere um conjunto de estratégias que as bibliotecas escolares, ou não escolares, podem implementar como forma de aguçar o gosto pela leitura. Assim, propõe: i) “O livro/autor/ o ilustrador do mês”; ii) “A roda dos livros”; iii) “Levar a biblioteca aos leitores”; iv) “O museu dos contos”; v) “Exposições”; vi) “Concursos de leitura”; vii) “Livros vivos”; e viii) “As crianças/os jovens júris de prémios literários; (ix) “Feiras do livro”.

As sugestões de atividades apresentadas possuem um carácter interdisciplinar e parecem permitir adotar metodologias que incrementem o ato criativo e a autonomia da leitura (Debus, 2006).

PARTE II - QUADRO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Capítulo 3 - Orientações metodológicas de investigação

“A pertinência de um método deve ser avaliada à luz do objecto da pesquisa. Ela depende do seu contexto de utilização, dos objetivos determinados para a pesquisa e, mais globalmente, da questão a ser tratada.” (Alami, Desjeux & Moussaoui, 2010, p.19).

Introdução

Após ter apresentado nos capítulos 1 e 2, o enquadramento teórico, onde fiz uma revisão da literatura, apresentando aspetos relacionados com a DLC e a leitura, segue o capítulo 3 que diz respeito às orientações metodológicas de investigação.

Num primeiro momento será apresentada a natureza da investigação, seguindo-se as tipologias da Investigação-Ação (I-A). Posteriormente, apresentar-se-á a questão e os objetivos de investigação. Seguindo-se a caracterização do contexto de intervenção, partindo de um macrocontexto para um microcontexto, ou seja, escola, sala e turma.

Num segundo momento será apresentado o projeto de intervenção, apresentando-se a inserção curricular do tema, a caracterização geral do projeto, a organização das sessões e a descrição das mesmas.

Num terceiro momento, serão destacadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, designadamente, a observação, as notas de campo e o inquérito por questionário.

3.1. Natureza da investigação

No decorrer do presente projeto de investigação foi pertinente atentar naquela que seria a metodologia de investigação que permitiria dar resposta à questão inicialmente levantada e por conseguinte alcançar os objetivos delineados. Deste modo, foram analisadas as linhas gerais do estudo de caso e da I-A por forma a perceber qual seria a natureza da investigação.

O estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001, p. 32)”. Por conseguinte, o investigador, de forma a compreender se está perante um estudo de caso necessita de analisar um conjunto de procedimentos com as seguintes finalidades:

- i) “Explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos;
- ii) Descrever uma intervenção e o contexto da vida real em que ocorreu;
- iii) Ilustrar determinados tópicos dentro de uma avaliação, às vezes de modo descritivo ou mesmo de uma perspectiva jornalística;

iv) Explorar situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados” (Yin, 2001, pp. 34-35).

Atentando em Pardal & Lopes (2011, p. 44) é perceptível que a I-A “consiste numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada”. Deste modo, o presente projeto de intervenção pedagógica supervisionada segue os princípios da metodologia da I-A, uma vez que tem como propósito a implementação de uma estratégia com o objetivo de mudar a realidade.

Para Coutinho *et al.* (2009, p. 360), “a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas”, podendo “ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (*idem*) traduzido por Latorre (2003):

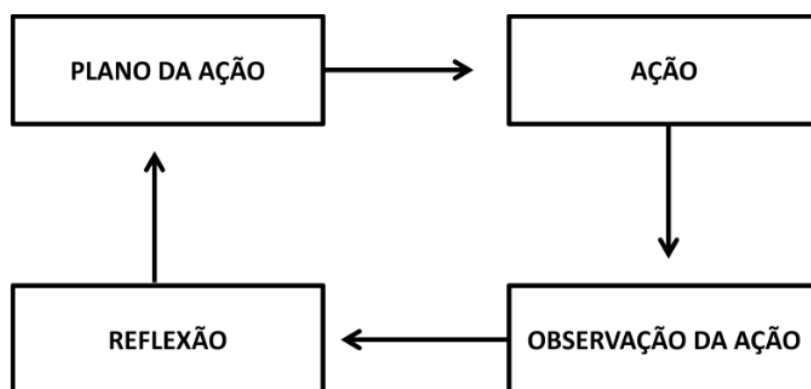


Figura 1. Ciclo de Investigação-Ação de Latorre (2003, p.21).

Na perspectiva de Pardal & Lopes (2011, p. 44), a I-A apresenta um conjunto de traços gerais que permitem desdobrar este conceito. Assim, esta é:

i) uma estratégia que envolve a reflexão sobre um problema em específico. No sentido em que a I-A é “feita geralmente sobre um problema real a ocorrer num meio social determinado ou sobre algo que o indicia, sendo frequentemente crítico” (*idem*). Desta forma, e após o problema ser encontrado emerge a determinação em encontrar soluções para o mesmo. Assim, “conhece-se a prática, ouvindo todos os que se entende ouvir. Lê-se, estuda-se, confronta-se o problema com outros já estudados noutros

contextos. Emergem as linhas gerais de um projeto; esboça-se uma estratégia de intervenção no sentido de transformação da realidade” (*idem*).

ii) uma metodologia com uma investigação aplicada. O investigador, ativamente envolvido no estudo, recorre a métodos de natureza qualitativa ou quantitativa e, “frequentemente, aos cruzamentos dos mais diversos entre estes, a Investigação-Ação, enquanto estratégia de busca e de obtenção de resultados, assume-se como explicitamente aplicada a uma situação particular” (*idem*).

iii) uma investigação, tendo em vista uma mudança. A I-A exige que haja uma mudança envolvida, sendo que a “transformação da realidade, mais ou menos intensa, é o seu objetivo” (*idem*). Para além disso, e como já foi referido, o investigador possui um papel ativo em todo o processo.

iv) uma metodologia com uma investigação com resultados visíveis. Uma vez que o objetivo da I-A é transformar a realidade, propondo mudanças na mesma, a investigação “tem sempre consequências visíveis, designadamente políticas. Contudo, e de acordo com Bogdan & Biklen (2013, p. 295), “só nos apercebemos de que a investigação está ao serviço de um objetivo particular, quando esse objetivo desafia um qualquer componente do *status quo*”.

Apresentadas as linhas gerais que caracterizam a presente investigação como uma I-A, é de salientar que a mesma é, igualmente, de natureza qualitativa. Uma vez que, também aqui o investigador assume um papel relevante. Como referem Bogdan & Taylor (1998), o método de investigação qualitativo implica que o investigador esteja totalmente envolvido no campo de ação, uma vez que este se baseia, essencialmente, em ouvir e conversar, permitindo a livre expressão dos participantes.

3.1.1. Tipologias da Investigação-Ação

A I-A assume diferentes formas. De acordo com Pardal & Lopes (2011, p. 45), “As características do problema em estudo e a necessidade de produção de um projeto de mudança social representam algumas das condicionantes do tipo de Investigação-Ação a desenvolver”.

A bibliografia da especialidade consagra Resweber (1995) pela sua tipologia, distinguindo cinco tipos de I-A:

i) “La recherche-action de diagnostic”, sendo tendenciosa numa situação de crise. O objetivo, em última análise, é a “cura” com a mudança de representações e de hábitos (Christen-Gueissaz, *et al.*, 2006, p. 24);

ii) “La recherche-action participative”, que é essencialmente analítica. Esta tipologia baseia-se na análise social ou institucional ligadas aos modelos da psicologia. O seu objetivo é «préventif, l’intervention visant à prendre conscience du “surmoi” déterminant le style du lien social, par exemple dans une équipe de travail, à “désobjectiver” les regards et à “fluidifier” les rôles» (Christen-Gueissaz, *et al.*, 2006, pp. 24-25);

iii) “La recherche-action empirique”, isto é, o desenvolvimento de um projeto de ação ou de formação por atores (para si ou para outros usuários são responsáveis) a partir de informações recolhidas por especialistas (*idem*).

iv) “La recherche-action expérimentale”, sendo que

Ici, la situation est construite et l’efficacité de l’intervention est soumise à la mesure et la comparaison. Le cas de figure en est l’expérience classique déjà évoquée sur les modes de leadership dans des groupes d’enfants, menée par K. Lewin, R. Lippit et R.K. White (1939) (*idem*).

Para além disso, será de acrescentar que a I-A experimental difere dos demais pela sua orientação epistemológica. Por outras palavras,

il s’agit dans l’exemple donné de vérifier sur le terrain les hypothèses préétablies sur les effets de tel ou tel type d’exercice de l’autorité, l’objectif étant de pouvoir appliquer ce modèle à d’autres réalités. La démarche de cette recherche-action relève donc assez clairement du paradigme positiviste (*idem*).

v) “La recherche-action spontanée et engagée” onde a ação antecede a reflexo e a Investigação-Ação

se présente comme militante, contestataire. Le changement attendu est la dissidence ou marginalité. Por Resweber, dans ce type de recherche-action, “l’implication est pour tous directe et mobilisée ‘à chaud’” (1995, p. 23). Les usagers sont eux-mêmes les experts (ou du moins certains d’entre eux - chefs syndicaux par exemple (Christen-Gueissaz, *et al.*, 2006, p. 25).

No seguimento da breve análise das tipologias de I-A de Resweber (1995), importará referir que no presente projeto de investigação será dada ênfase à I-A. Uma vez que esta “torna-se pertinente como forma de protagonismo social que habitualmente os sujeitos intervenientes não usufruem”, permitindo, portanto, que “se tornem construtores da sua própria realidade e corresponsáveis por todo um projeto de mudança” (Nóbrega, 2010, p. 37).

3.2. Questão e objetivos de investigação

A presente investigação teve como objetivo principal conceber, produzir, implementar e avaliar a relação entre dois grandes conceitos, nomeadamente, a DLC em prol da promoção da leitura em alunos do 1.º CEB. Deste modo, foi definida aquela que se revelou ser a questão orientadora para a investigação, designadamente, “De que forma é que a DLC, presente em sala de aula, pode ser potenciada para a promoção da leitura no 1º CEB?”.

Para além da questão de investigação, foram definidos objetivos de investigação, ou seja, aqueles que pretendia alcançar com a I-A. Deste modo, foram delineados os seguintes objetivos de investigação:

- i) Caracterizar a DLC na sala de aula;
- ii) Desenvolver propostas de rentabilização da DLC para a promoção da leitura.

No entanto, foram também estipulados alguns objetivos pedagógico-didáticos, nomeadamente:

- i) Promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil;
- ii) Promover a leitura.

3.3. Caracterização do contexto de intervenção

3.3.1. A escola

Em investigações de natureza qualitativa, privilegiam-se as amostras de menor dimensão (Bogdan & Biklen, 2013), tendo sido esta a perspetiva utilizada na presente investigação. Assim, torna-se necessário proceder à apresentação de uma breve

caracterização do contexto onde decorreu a investigação, salientando aspetos e especificidades de relevo para o presente estudo.

A escola do 1.º CEB onde decorreu a presente investigação pertence a um agrupamento de escolas da periferia da região de Aveiro desde julho de 2012, na sequência da reorganização da rede escolar, passando a agregar a Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima e o antigo Agrupamento de Escolas de Esgueira, cuja sede era a Escola Básica Aires Barbosa (Projeto Educativo, 2014-2017). Na sequência do processo de união do novo agrupamento de escolas de Esgueira, com sede na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, fazem parte a Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima e a Escola Básica Aires Barbosa. Importará ressaltar que em março de 2014, por despacho, as duas escolas suprarreferidas deram origem a um único estabelecimento de ensino, a Escola Básica e Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, a Escola Básica de Esgueira, a Escola Básica de Alumieira, a Escola Básica Quinta do Simão e ainda o Jardim de Infância de Cabo Luís.

No que concerne aos edifícios/instalações, o agrupamento de escolas de Esgueira conta com um conjunto de edifícios/instalações, coincidentes com os estabelecimentos de ensino identificados anteriormente, com exceção da Escola Básica e Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima que conta com dois edifícios distintos.

Em relação às instalações da Escola Básica, onde foi implementado o presente estudo, estas contemplam o edifício destinado ao 1.º CEB (inaugurado em 1976/1977) e o edifício destinado à educação pré-escolar. O primeiro inclui oito salas de aula que, para além das atividades de ensino/aprendizagem no 1.º CEB, albergam a biblioteca, a unidade de ensino estruturado de espectro de autismo, a sala de professores, o bufete, gabinetes de trabalho, instalações sanitárias. Existem ainda três espaços cobertos anexos a este edifício. O segundo inclui duas salas de atividades para educação pré-escolar, instalações sanitárias e gabinetes de trabalho.

Os edifícios são rodeados por um amplo espaço exterior, com equipamentos lúdico-pedagógicos, comum às instalações destinadas à educação pré-escolar e ao 1.º CEB.

Os alunos que frequentam as escolas da periferia da região de Aveiro provêm de meios socioculturais heterogêneos. A diversidade é também patente a nível linguístico, cultural e étnico, com alunos oriundos de outras etnias e de outros países (Projeto Educativo, 2014-2017).

O Projeto Educativo (2014-2017) salienta que tem sido organizada nas escolas que integram o agrupamento de escolas uma oferta formativa diversificada. Para além dos grupos de educação pré-escolar e das turmas do ensino regular, no ensino básico e no

ensino secundário, existe a oferta de Cursos de Educação e Formação (CEF), cursos profissionais para jovens e ainda cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). O Agrupamento oferece, ainda, Português Língua Não Materna (PLNM) a 9 alunos oriundos de outros países.

3.3.2. A sala

No que concerne ao espaço sala de aula, este apresentava condições que permitiam a boa movimentação quer dos alunos, quer dos adultos e era adequado ao seu tamanho. A sala não se encontrava organizada por áreas específicas mas infraestruturas e objetos como armários, ecopontos, computador, entre outros, sendo que estes estavam situados em locais específicos e de fácil acesso a todos os alunos. Importará ressaltar que este tipo de organização encontrava-se acessível a todos os alunos da sala, durante o decorrer do dia.

Relativamente à disposição dos alunos na sala de aula, estes estavam sentados em três filas, sendo que cada fila dispunha de cinco mesas, à exceção da primeira fila que dispõe de quatro mesas, com as respectivas cadeiras, o que perfaz um total de 14 mesas. A sala de aula era composta pela secretária da professora, por um computador, por um projetor, por um quadro interativo, por um quadro branco, por quatro armários (com o material escolar dos alunos), por dois quadros onde eram afixados os trabalhos dos alunos e ainda por uma área com um lavatório. Nas paredes da sala de aula encontravam-se afixadas as letras e os números que os alunos estão a aprender, bem como alguns trabalhos realizados pelos mesmos.

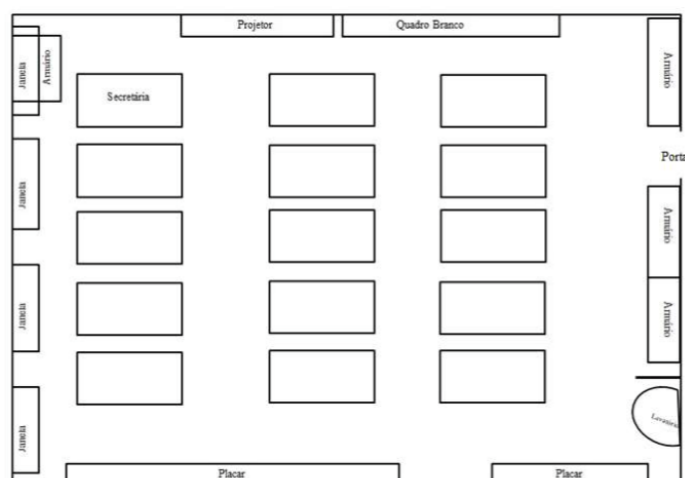


Figura 2. Planta da sala de aula do 1.º ano de escolaridade (escola da periferia da região de Aveiro).

3.3.3. A turma

A turma que participa neste estudo é composta por 26 alunos, 16 do género feminino e 10 do masculino. Relativamente às idades dos alunos, 20 iniciaram o seu percurso escolar nos seis anos, sendo que cinco dos alunos tinham sete anos e um aluno tinha oito. Importará mencionar que o aluno suprarreferido integrou a turma desde o dia 12 de novembro de 2014 e veio do Brasil. A turma é composta por alunos de quatro nacionalidades diferentes. Assim, 23 alunos têm nacionalidade portuguesa, uma moldava, uma cabo-verdiana e uma brasileira. Importará referir que a aluna que é de nacionalidade moldava estava indicada na área do Português Língua Não Materna (PLNM). Contudo, a aluna nunca frequentou esta área uma vez que, numa primeira avaliação, a Professora Cooperante considerou que a mesma não apresentava dificuldades de maior no que concerne ao domínio da expressão oral da Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao enquadramento socioeconómico e cultural, 19 dos alunos da turma tem como encarregado de educação a figura materna, sendo que em oito dos casos eram os pais que têm o papel suprarreferido. Importará mencionar, de acordo com a informação cedida pela Professora Cooperante, que existia um aluno que residia com a família paterna, sendo que a avó foi nomeada encarregada de educação.

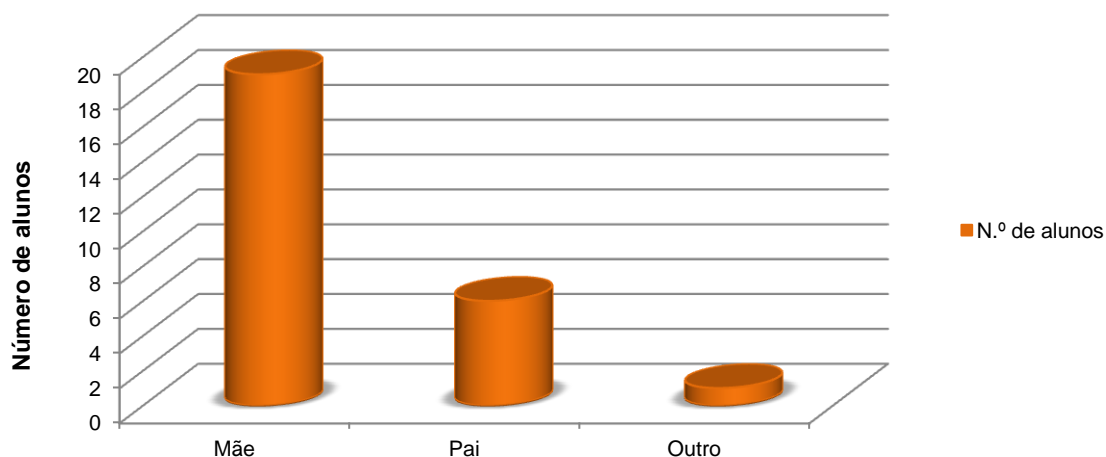


Gráfico 1. Encarregados de educação dos alunos.

Relativamente ao agregado familiar dos alunos a maioria vivia com os pais e com os irmãos. Sendo que cinco dos alunos vivia só com os pais e que três viviam com a mãe e os irmãos. Para além disso, constatamos que três alunos viviam, respetivamente, só com a mãe, com a mãe e os avós ou com o pai e os avós.

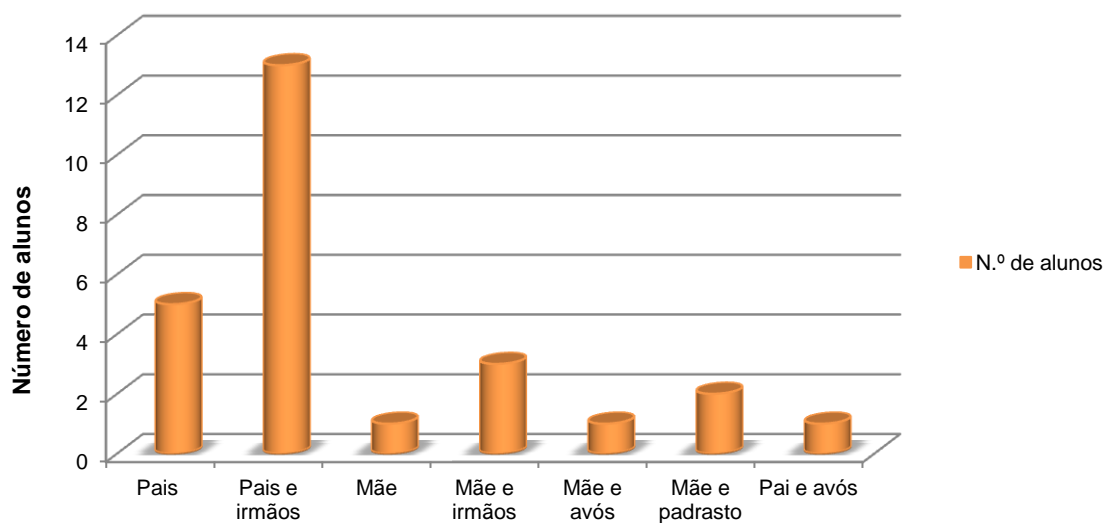


Gráfico 2. Agregado familiar dos alunos.

No que concerne às habilitações literárias dos pais dos alunos, é de notar que a maioria dos pais dos alunos da turma (12 pais) tinham o 12.º ano de escolaridade ou a licenciatura. No entanto, será de ressaltar que 10 pais tinham um grau de escolaridade inferior ao estabelecido pelo Ministério da Educação (10 pais).

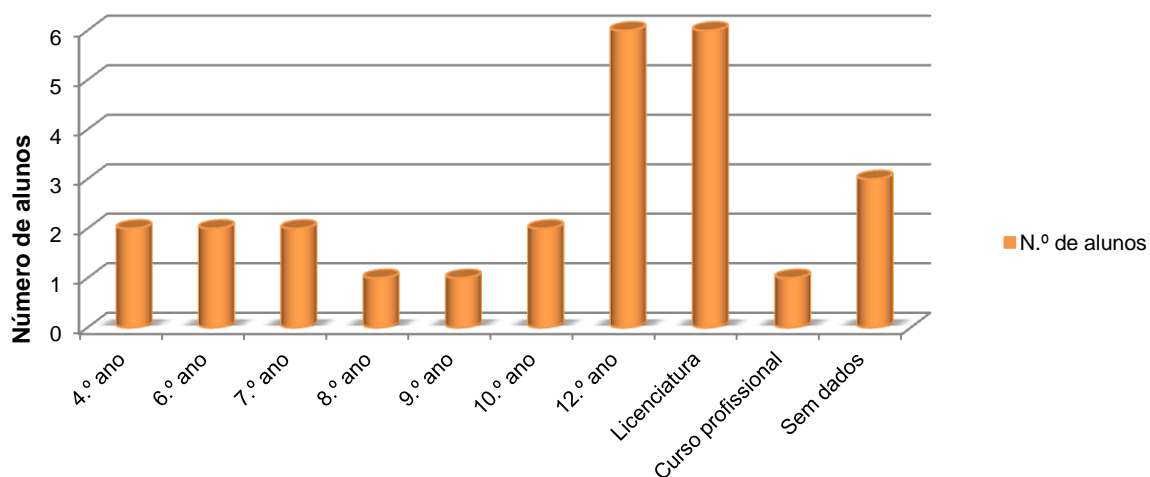


Gráfico 3. Habilitações literárias dos pais dos alunos.

Por outro lado, relativamente às habilitações literárias das mães, 6 tinham o 12.º ano de escolaridade, sendo que sete detinham um grau superior que ia desde o bacharelato a uma licenciatura com pós graduação. Contudo, 12 mães não detinham a escolaridade obrigatória.

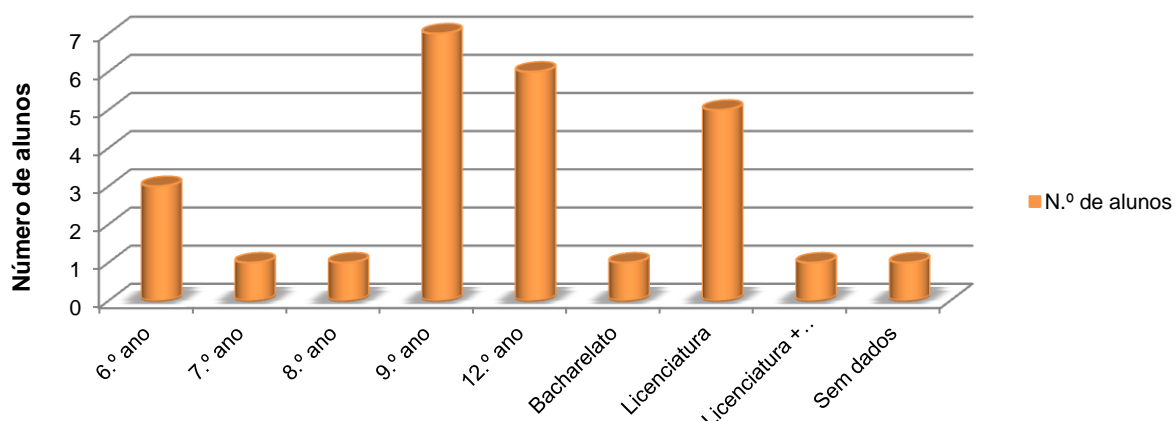


Gráfico 4. Habilitações literárias das mães dos alunos.

Analisando o gráfico 5, e de acordo com o Plano Anual da Turma (PAT), dos 26 alunos que constituíam a turma é possível observar a existência de quatro nacionalidades diferentes. Assim, 23 alunos tinham nacionalidade portuguesa, uma moldava, uma cabo-verdiana e uma brasileira.

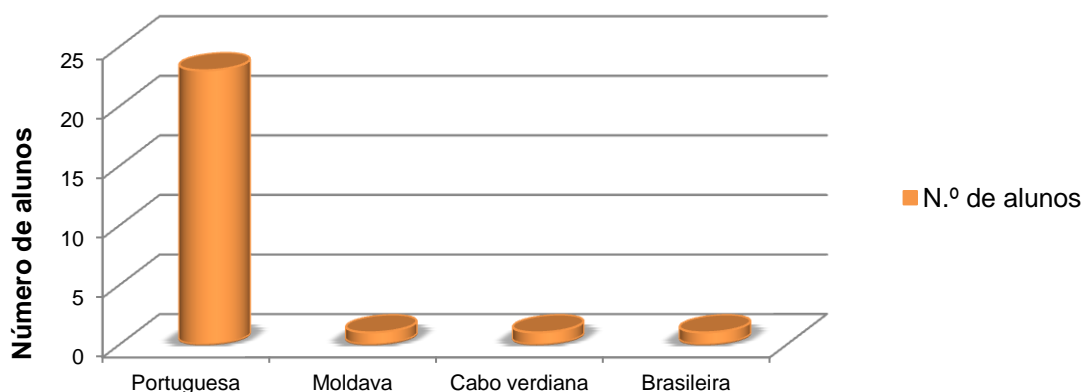


Gráfico 5. Nacionalidade dos alunos.

3.4. Projeto de intervenção

O presente projeto de investigação é composto por dois grandes conceitos, designadamente, a DLC e a leitura. Todavia, considero pertinente atentar no porquê da escolha realizada.

Aquando do primeiro contacto com os alunos e, posteriormente, na preparação da caracterização do contexto educativo foi possível atentar no facto da turma ser composta por alunos de quatro nacionalidades diferentes, despertando a curiosidade e o interesse

da díade para a temática da DLC. No seguimento, e uma vez que os alunos se encontravam a frequentar o 1.º ano de escolaridade, contactando formalmente com a leitura e com escrita, a díade considerou que seria pertinente realizar um inquérito (Anexo 1) aos encarregados de educação no sentido de compreender qual a relação que os seus educandos tinham com as áreas supramencionadas.

Deste modo, procederei à apresentação e análise de algumas das questões realizadas aos encarregados de educação no âmbito da leitura, a minha área de interesse pessoal. Importará ressaltar que, ainda que o inquérito tenha sido distribuído por todos os alunos da turma, até ao final da Prática Pedagógica Supervisionada B2, foram apenas entregues 13.

Assim, aquando da questão “O seu educando tem por hábito ler?”, foram 11 as respostas afirmativas dos encarregados de educação, sendo que houve a registar duas respostas negativas. Ou seja, que os seus educandos não tinham por hábito ler.

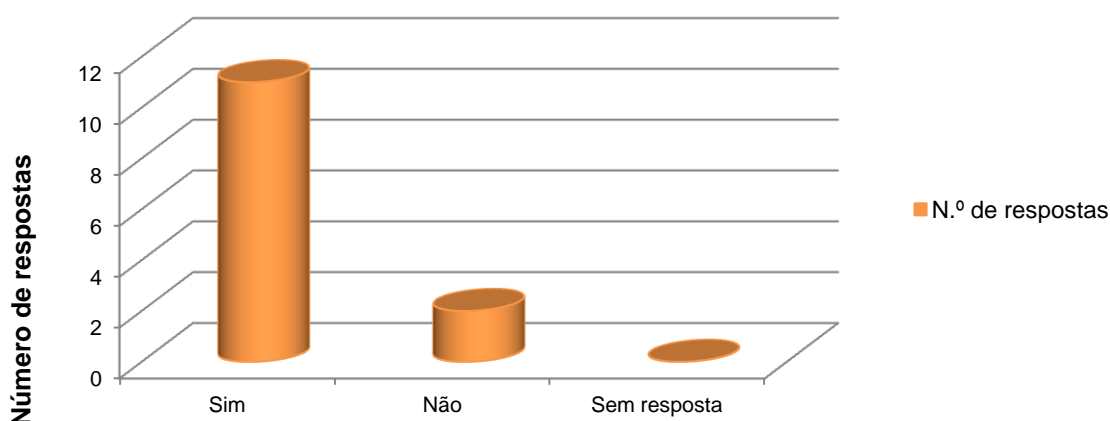


Gráfico 6. "O seu educando tem por hábito ler?".

A questão “O seu educando lê por iniciativa própria?”, deveria ser apenas considerada no caso dos encarregados de educação terem respondido afirmativamente à questão “O seu educando tem por hábito ler?”. Deste modo, importará ressaltar que cinco dos encarregados de educação afirmaram que os seus educandos liam por iniciativa própria. No entanto, e comparativamente ao número de respostas negativas, foi observável que este estava presente em mesmo número. Ou seja, também se registaram cinco casos em que os encarregados de educação afirmaram que os seus educandos não liam por iniciativa própria.

Importará referir que os três inquiridos em que não se obteve resposta diziam respeito aos encarregados de educação que responderam “Não” na questão “O seu educando lê por iniciativa própria?”.



Gráfico 7. "O seu educando lê por iniciativa própria?".

Atendendo a que a turma com a qual a díade iria trabalhar, apresentava 4 nacionalidades diferentes, nomeadamente, a portuguesa, a brasileira, a cabo-verdiana e a moldava, e uma vez que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada, onde o Ser Humano se tem vindo a tornar um cidadão mais consciente do mundo e onde o contacto com outras línguas e culturas é inevitável, revelou-se pertinente proporcionar aos alunos o contacto com diferentes línguas e culturas.

Relativamente às áreas da leitura e da escrita, se por um lado foram tidos em consideração os resultados obtidos no inquérito realizado aos encarregados de educação e a pertinência do estudo, por outro lado foram também tidos em conta os interesses dos alunos, bem como a motivação e o gosto pessoal da díade. Por conseguinte, e atendendo aos factos anteriormente mencionados, a díade considerou que seria aliciante e pertinente elaborar e implementar um projeto que aliasse a DLC à leitura, no com concerne ao presente estudo, e à escrita no que diz respeito ao projeto da colega de díade.

3.4.1. Inserção curricular do tema

No decorrer da presente investigação tem sido mencionada a importância de despertar e motivar os alunos para os contributos da DLC na promoção da leitura, desde os primeiros anos de escolaridade. No que concerne à leitura, Portugal encontra-se

melhor posicionado em estudos europeus como o PIRLS (2012). No entanto, e como já foi referido, Portugal continua aquém dos países desenvolvidos na Europa, nomeadamente, e a título de exemplo, da Alemanha e da Itália.

Importará ressaltar que o presente estudo tem como principais objetivos de investigação: i) *Caracterizar a DLC na sala de aula*; e ii) *Desenvolver propostas de rentabilização da DLC para a promoção da leitura*. Para além disso, tem como objetivos pedagógico-didáticos: i) *promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil*; e ii) *promover a leitura*.

Desta forma, torna-se fulcral atentar nas áreas do currículo escolar que abordam as temáticas trabalhadas nas sessões implementadas. Por conseguinte, irei debruçar-me sobre as áreas do Português, do Estudo do Meio e da Educação para a Cidadania, no sentido de apresentar a inserção curricular do tema. Para tal, foram utilizados os dois principais documentos orientadores, nomeadamente, as *Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2010), o *Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009), o *Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2006) e a *Educação Intercultural - Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário no âmbito da Educação para a Cidadania* (Ministério da Educação, 2011).

Relativamente à área de Português foram trabalhados três domínios, designadamente a Oralidade, a Leitura e a Educação Literária, sendo que os alunos puderam contactar com atividades ligadas à leitura de diálogos e excertos de textos, a observação e análise dos elementos paratextuais ou compreensão do texto, referindo as ideias principais dos mesmos. No que diz respeito ao Estudo do Meio, a presente investigação insere-se nos seguintes blocos: Bloco 1 - À descoberta de si mesmo; Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições e Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural. Sendo que foram trabalhados diversos aspetos, tais como, os alunos conhecerem aspetos ligados à sua família e às suas raízes, estabelecerem relações com os amigos da escola e fora da escola ou reconhecer manifestações da vida vegetal, nomeadamente, o nome da fauna de algumas das culturas a explorar. No que concerne à Educação Intercultural, no âmbito da área da Educação para a Cidadania, importará destacar os A - Direitos e Responsabilidades dos alunos relativamente à defesa do património coletivo e do bem-estar comum, as B - Identidades e Diversidades, nomeadamente, a valorização da diversidade cultural da sociedade ou a D - Interdependência e Mundialização no sentido de adquirir uma compreensão dos outros e de si mesmo através do contacto direto ou indireto com outros povos e culturas.

Todas as atividades foram desenvolvidas com vista a dar resposta à questão de investigação *De que forma é que a DLC, presente em sala de aula, pode ser potenciada para a promoção da leitura no 1.º CEB?*, bem como alcançar os objetivos de investigação e pedagógico-didáticos delineados, tendo em consideração os documentos reguladores, nomeadamente, as Metas Curriculares e os Programas. De forma a ser perceptível a interdisciplinaridade existente ao longo do projeto de investigação será possível atentar nas tabelas referentes à inserção curricular do tema (Anexo 2).

3.4.2. Caracterização geral do projeto

No que diz respeito à caracterização geral do projeto importará referir que os objetivos pedagógico-didáticos delineados para cada uma das sessões no que concerne à DLC, bem como às atividades implementadas no mesmo âmbito, foram elaborados pela díade. No entanto, tendo em consideração que a díade pretendia explorar a DLC aliada à leitura, no caso do presente estudo, e à escrita, no caso da colega de díade, os objetivos pedagógico-didáticos e as atividades elaboradas e implementadas no âmbito dos conceitos supramencionados ficaram ao encargo de cada uma.

Nesse sentido, para a implementação do presente projeto de investigação foram criadas três fases com várias sessões de trabalho, num total de cinco com, aproximadamente, uma hora de duração. Todavia, será de salientar que as Fases I e III foram também elas elaboradas e implementadas pela díade, uma vez que os objetivos eram comuns.

Na primeira fase importou implementar um inquérito por questionário com o objetivo de proceder ao levantamento dos conhecimentos dos alunos no que concerne DLC na sala de aula. Assim, do inquérito por questionário inicial integravam questões relativamente às seguintes culturas: brasileira, cabo-verdiana, moldava e portuguesa. Para além disso, o inquérito por questionário inicial teve como intuito realizar o levantamento dos conhecimentos relativamente às culturas a trabalhar em cada uma das sessões da Fase II, designadamente, as culturas africana, russa, chinesa e indiana.

O processo de seleção das culturas a explorar ao longo do projeto, supramencionadas anteriormente, assentou essencialmente em 3 aspetos. Por um lado, deveu-se ao facto das culturas em causa apresentarem características distintas, a título de exemplo, quanto à forma de comer, à gastronomia, à forma de vestir ou à língua. Por outro lado, e uma vez que pretendíamos explorar os contrastes linguísticos e culturais

das culturas referidas, recorrendo à literatura infantil, optamos por seleccionar obras às quais teríamos mais facilmente acesso e que iriam ao encontro dos objetivos do projeto. No entanto, importará mencionar que foi tida em consideração a qualidade das mesmas, possibilitando que os alunos se envolvessem emocionalmente e afetivamente com a narrativa, bem como com as personagens.

Relativamente à Fase II esta consistiu na implementação de cinco sessões, sendo que em cada uma das sessões foi utilizada uma obra do PNL com a temática da DLC. Deste modo, as obras seleccionadas e trabalhadas por ordem cronológica em cada uma das sessões foram: “Ovos misteriosos” (1994) de Luísa Ducla Soares editada pela editora Edições Afrontamento, “A surpresa e Handa” (2009) de Eileen Browne editada pela Editorial Caminho, “Irina” (2009) de Francisco Fernandes editada pela editora 7 Dias 6 noites, “A colecção” (2007) de Margarida Botelho, sendo uma Edição de Autor e “Lili e o jardim da Índia” (2009) de Jeremy Smith editada pela Editorial Estampa.

Cada uma das sessões compreendeu três momentos fulcrais. Numa primeira fase procedeu-se à pré-leitura e à leitura da obra previamente seleccionada para trabalhar na sessão, explorando a mesma com os alunos. Numa segunda fase, procedeu-se à pós-leitura onde os alunos foram solicitados a dramatizar alguns momentos da obra em questão, ler excertos da mesma, ler diálogos explorando diferentes entoações, entre outras atividades a apresentar nos subcapítulos “Organização das sessões” e “Descrição das sessões”. Numa terceira fase, foram apresentados factos relativamente à cultura a ser trabalhada na sessão. Importará mencionar que a ordem dos momentos supramencionados poderia ser alternada consoantes os objetivos pedagógico-didáticos definidos para cada uma das sessões.

As atividades foram implementadas durante o período letivo da turma, de 13 a 17 de abril de 2015, nas áreas dedicadas ao Português, à Oferta Complementar, à Matemática, às Expressões Físico-Motoras/Plásticas/Dramáticas/Musicais e ao apoio ao estudo. Será de ressaltar que cada uma das sessões foi implementada no período de tempo disponibilizado pela Professora Cooperante, aproximadamente 1 hora.

De seguida, será apresentado um esquema das sessões referente a este projeto.

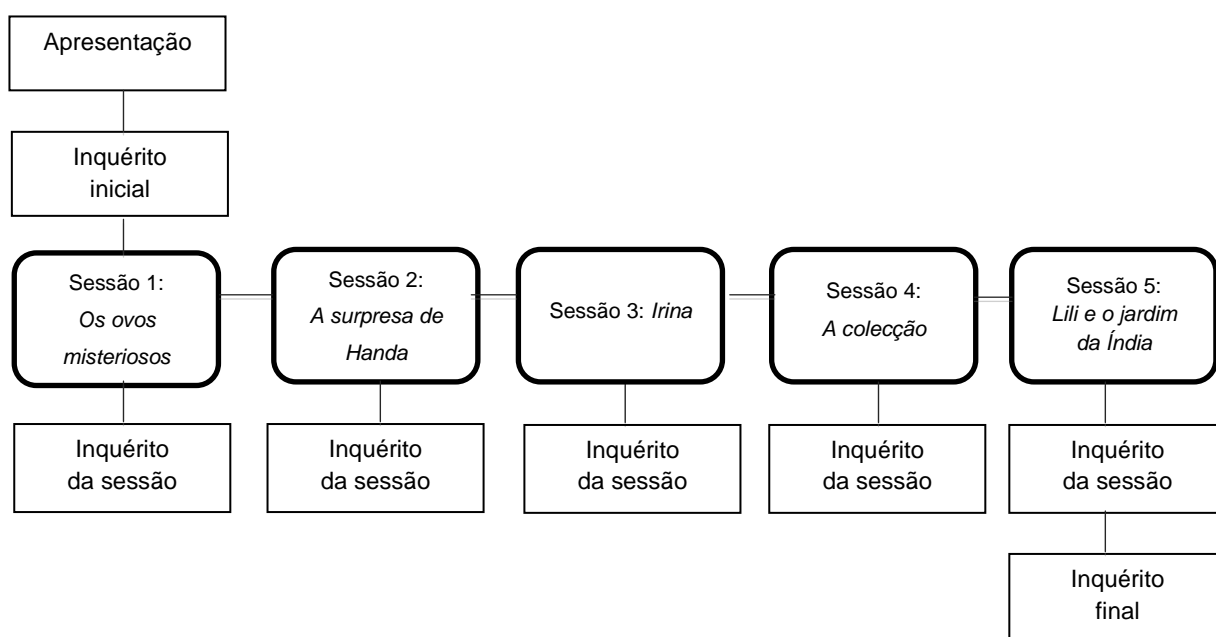


Figura 3. Esquema da implementação do projeto de investigação.

3.4.3. Organização das sessões

No que à organização das sessões diz respeito importará referir que as Fases I (Tabela 1) e III (Tabela 7) foram elaboradas e implementadas pela díade. No entanto, relativamente à Fase II (Tabelas 2, 3, 4, 5 e 6), ainda que possa ter sido planificada pela díade no que concerne à exploração da DLC, o mesmo não se sucedeu relativamente à planificação e implementação das atividades relacionadas com a leitura. Isto porque, o estudo empírico da colega de díade assentou na exploração da DLC aliada à escrita.

	Atividade
Fase I	<p>Implementação de um questionário com o objetivo de proceder ao levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos relativamente às línguas e culturas presentes em sala de aula: brasileira, cabo-verdiana, moldava e portuguesa.</p> <p>Para além disso, o questionário terá também como intuito realizar o levantamento dos conhecimento iniciais dos alunos no que concerne às culturas africana, russa, chinesa e indiana. Estas deverão ser exploradas, de forma mais detalhada, nas sessões da Fase II.</p>

Tabela 1. Planificação global das sessões - Fase I.

	Sessão I	Data e duração	Objetivos pedagógico-didáticos	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	<i>Os ovos misteriosos</i> Luísa Ducla Soares	13 de abril 1 hora e 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a leitura/literacia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as ideias principais, recorrendo às ilustrações do livro. ✓ Localizar nas ilustrações do livro a informação pretendida. • Interculturais, para valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização da diversidade através da construção de sentimento de solidariedade, amizade, partilha e cooperação. ✓ Sensibilização para as diferentes culturas da turma: portuguesa, cabo-verdiana, moldava e brasileira; ✓ Identificar as diferentes culturas presentes na sala de aula (portuguesa, brasileira, cabo-verdiana e moldava); ✓ Identificar/explorar, com os alunos, os costumes, a gastronomia, o tipo de música e a localização geográfica das culturas da turma; ✓ Identificar no mapa mundo os países das culturas da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre as características do livro, identificando capa, contracapa, lombada e guardas, assim como as suas funções; - Solicitar a antecipação do conteúdo do livro através do título; - Leitura do texto em voz alta por parte da Professora Estagiária; - Dialogar, confrontando a leitura com as expectativas iniciais; - Apresentar algumas ilustrações do livro, identificando as ideias principais; - Localizar nas ilustrações do livro a informação solicitada (solidariedade, amizade, partilha e cooperação). 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da atividade para o professor; - Inquérito por questionário para o aluno.

Tabela 2. Planificação global da sessão I - Fase I.

	Sessão II	Data e duração	Objetivos didático-pedagógicos	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	<i>A surpresa de Handa</i> Eileen Browne	14 de abril 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a leitura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a capacidade de contar a história do livro, recorrendo às ilustrações; ✓ Desenvolver a capacidade de dramatização da narrativa, a pares, com recurso a um guião. • Interculturais, para a valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> - Motivar os alunos para a diversidade linguística e cultural. - Valorização da diversidade através da prática da observação e da interpretação do património cultural e cultural diversificado, constatando por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ A importância da amizade, da partilha e da compreensão do comportamento humano; ✓ A variedade das línguas como património cultural da humanidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre a antecipação do conteúdo do livro através da exploração da capa e contracapa; - Projetar/Apresentar as ilustrações do livro com recurso a um vídeo; - Solicitar que narrem a história, recorrendo às ilustrações; - Leitura do texto em voz alta por parte da Professora Estagiária; - Explorar os aspetos mais importantes da narrativa, nomeadamente, a partilha e compreensão do Outro; - Dramatizar a narrativa, a pares, recorrendo a um guião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da atividade para o professor; - Inquérito por questionário para o aluno.

Tabela 3. Planificação global da sessão II - Fase II.

	Sessão III	Data e duração	Objetivos didático-pedagógicos	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	<i>Irina</i> Francisco Fernandes	15 de abril 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a leitura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ler um excerto; ✓ identificar as ideias principais da história; ✓ localizar no texto a informação pretendida; ✓ entender a representação da linguagem oral/código oral e código escrito. • Interculturais, para valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> - Motivar os alunos para o acolhimento e integração linguística e cultura de alguém vindo de fora, partindo do conteúdo do texto. Partindo da diversidade de alfabetos conduzir os alunos a encararem os conhecimentos adquiridos como uma forma de valorização através da diversidade. No final do trabalho realizado e tendo em conta o assunto da obra: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ver a questão do acolhimento; ✓ promover atitudes positivas face a outros e culturas, assim como o reconhecimento e a valorização do 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a antecipação do conteúdo do livro através do título; - Leitura do texto em voz alta por parte da Professora Estagiária; - Dialogar, confrontando a leitura com as expectativas iniciais; - Apresentar algumas ilustrações do livro, identificando as ideias principais; - Localizar no texto a informação solicitada (o acolhimento e a integração de alguém que chega de outro país e a promoção de atitudes positivas face aos outros e às culturas e línguas). - Explorar a diversidade de alfabetos; - Explorar algumas palavras do texto (em russo e em português), conduzindo os alunos a encararem os conhecimentos adquiridos como uma forma de valorização através da diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da atividade para o professor; - Inquérito por questionário para o aluno.

			património histórico e cultural estabelecendo um diálogo com os alunos e tendo em conta as experiências individuais.		
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Tabela 4. Planificação global da sessão III - Fase II.

	Sessão IV	Data e duração	Objetivos didático-pedagógicos	Atividades	Produto a avaliar
Fase II	<i>A Colecção</i> Margarida Botelho	16 de abril 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a leitura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar conta, a partir de pequenos textos escritos, de situações ou processos de conhecimento ou amizade com base em preferências musicais, plásticas e filmográficas; ✓ Solicitar aos alunos a leitura, de modo expressivo, de alguns excertos, em particular diálogos. • Interculturais, para a valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a reconhecer o que é comum e o que é diferente. ✓ Perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia. ✓ Valorizar a diversidade linguística e 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção/Exploração de algumas imagens relativamente à cultura chinesa (a língua, o alfabeto, a gastronomia, formas de comer, formas de vestir...); - Antecipar o conteúdo da história, recorrendo à capa e contracapa com o título coberto; - Leitura de excertos do texto em voz alta por parte da Professora Estagiária; - Dialogar com os alunos, dando conta de situações ou processos de conhecimento ou amizade com base em preferências musicais, plásticas e filmográficas; - Dramatizar, a pares, alguns excertos do livro, privilegiando os diálogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da atividade para o professor; - Inquérito por

			<p>cultural, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de comer,...</p> <p>✓ Sensibilizar para acolher bem quem vem à nossa casa e à nossa escola, aprender a conviver bem com quem connosco se cruza nas mais diversas situações.</p>		questionário para o aluno.
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------

Tabela 5. Planificação global da sessão IV - Fase II.

	Sessão V	Data e duração	Objetivos e conteúdos	Atividades	Produto a avaliar
			<ul style="list-style-type: none"> • Linguístico-comunicativos <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a leitura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar o livro e fazer o levantamento de hipóteses a partir do título e das ilustrações; ✓ Localizar, num mapa mundo, a Índia e vê, por exemplo, as distâncias entre os continentes, os oceanos, o clima, a fauna e flora... ✓ Leitura expressiva de alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre a antecipação do conteúdo e título do livro a partir da exploração da capa, contracapa e ilustrações; - Leitura do texto em voz alta por parte da Professora Estagiária; - Explorar os aspetos mais importantes da história, dando ênfase à adaptação do ser humano, ao longo dos tempos, à natureza e ao clima; - Constatar que, como cristãos, os hindus oferecem flores aos seus deuses; - Solicitar a leitura expressiva de alguns 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da

Fase II	<i>Lili e o Jardim da Índia</i> Jeremy Smith	17 de abril 1 hora	<ul style="list-style-type: none"> • Interculturais, para a valorização do reconhecimento da diversidade cultural <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparação entre culturas; ✓ Sistematizar aspetos como: respeito pela identidade cultural e linguística; pelo que é comum e diferente; a língua como um património cultural; o acolhimento e integração linguística e cultural. 	<p>excertos, explorando diferentes entoações vocais.</p> <p>- Localizar, num mapa, a Índia e Portugal, verificando, por exemplo: as distâncias, os continentes, os oceanos, o clima, a fauna e flora.</p>	<p>atividade para o professor;</p> <p>- Inquérito por questionário para o aluno.</p>
----------------	-----------------------------------------------------	---------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 6. Planificação global da sessão V - Fase II.

	Atividade
Fase III	<p>Implementação de um inquérito com o objetivo de proceder ao levantamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos relativamente às línguas e culturas presentes em sala de aula: brasileira, cabo-verdiana, moldava e portuguesa.</p> <p>Para além disso, o inquérito terá também como intuito realizar o levantamento dos conhecimento dos alunos no que concerne às línguas e culturas africana, russa, chinesa e indiana após a implementação das atividades.</p>

Tabela 7. Planificação global das sessões - Fase III.

3.4.4. Descrição das sessões

- **Sessão 1 - Ovos misteriosos**

A sessão 1 foi implementada no dia 13 de abril entre as 13:30 e as 15:00 horas e no período dedicado às áreas da Oferta Complementar e das Expressões Físico-Motoras/Plásticas/Dramáticas/Musicais. A sessão supramencionada iniciou-se com a apresentação do projeto aos alunos. Estes foram informados que no decorrer da semana seria implementado um projeto no qual estaria a investigar e a desenvolver um trabalho de investigação. Sendo que, com o mesmo, pretendíamos aprofundar os conhecimentos dos alunos relativamente à DLC presente na turma, mas também de outras línguas e culturas. Após o diálogo com os alunos, foi distribuído pelos mesmos um inquérito, denominado por inquérito inicial (Anexo 3), de forma a realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente às temáticas a abordar nas sessões seguintes. Deste modo, as questões apresentadas no inquérito inicial remeteram para os costumes, as tradições, o alfabeto e a língua das culturas da turma.

Seguidamente, a sessão propriamente dita, iniciou-se com a apresentação do livro “Ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que identificassem os elementos paratextuais do livro, nomeadamente, a capa, contracapa, a lombada e as guardas. Para além disso, foi promovido o diálogo, solicitando aos alunos que tentassem explicar quais as funções dos elementos paratextuais supramencionados. De seguida, foi solicitada a antecipação do conteúdo do livro, recorrendo ao título do mesmo. Desta forma, foram colocadas questões como: “De que tratará o livro?”; “Porque é que os ovos serão misteriosos?”; “Será que o livro fala mesmo de ovos?”; “Será que

roubaram os ovos?"; "Quem poderão ser as personagens desta história?"; "Onde é que será que se passa a história?". Importará mencionar que as antecipações dos alunos foram registadas no quadro para que depois da leitura se procedesse à confrontação com o que fora lido.

Após a antecipação do conteúdo do livro procedeu-se à leitura do mesmo. No seguimento da leitura do livro, importou confrontar as expectativas iniciais dos alunos com as informações que obtiveram após a leitura da obra de Luísa Ducla Soares, "Os ovos misteriosos". Assim, foram colocadas as seguintes questões: "Afinal porque é que os ovos eram misteriosos?"; "Os ovos eram todos iguais?"; "Quais são as personagens da história?"; "Onde é que a história se desenrola?".

Seguidamente, foram apresentadas algumas ilustrações do livro. Deste modo, solicitou-se aos alunos que identificassem as ideias principais, nomeadamente: i) havia uma galinha que punha um ovo todos os dias e todos os dias a dona lhe levava o ovo; ii) para fugir de tão grande injustiça foi para a floresta onde fez um ninho muito confortável; iii) passado pouco tempo, vários ovos apareceram no seu ninho (uns grandes, outros pequenos, uns mais claros e outros mais escuros); iv) a galinha, ainda que admirada, chocou todos os ovos, dos quais viriam a nascer vários animais (um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e um pinto); v) os irmãos, que eram todos diferentes, formavam uma ninhada engraçada que a mãe-galinha tinha dificuldade em alimentar; vi) mas todos, de modos também diferentes, defenderam o pinto quando o viram ameaçado. Após a identificação das ideias principais, os alunos, localizaram nas ilustrações do livro informação que se prendia com os seguintes valores: solidariedade, amizade, partilha e cooperação.

A segunda parte da sessão iniciou-se com o diálogo relativamente à DLC presente na sala de aula. Assim, o diálogo centrou-se nas seguintes questões: "Será que todos os meninos e meninas da turma são iguais?"; "Porque é que somos todos diferentes?"; "Será que todos nascemos e crescemos no mesmo país/local?"; "Onde é que nasceram?"; "Quem é que conhece o país onde nasceu o menino/menina?"; "O que é que conhecem sobre esse país e as pessoas que lá moram?". Desta forma, pretendeu-se identificar as diferentes culturas presentes na sala de aula (brasileira, cabo-verdiana, moldava e portuguesa). Após o levantamento das culturas presentes na sala de aula, foi solicitado aos alunos das nacionalidades suprarreferidas que falassem sobre as suas experiências e o que conheciam relativamente ao seu país de origem. De ressaltar que a colega de diáde projetou um *PowerPoint* (i) (Anexo 4) com os costumes, a gastronomia, a

língua, o alfabeto, o tipo de música, a forma de comer, a forma de vestir e a localização das culturas da turma.

No final da sessão foi afixado na sala de aula um mapa mundo, sendo que foram identificados, com a bandeira e o nome, os países das culturas da turma (Anexo 5). Para além disso, distribuiu-se pelos alunos um inquérito por questionário (Anexo 6) relativamente à sessão. Este teve como objetivo proceder ao levantamento dos conhecimentos dos alunos após a sessão. Em anexo (Anexo 7) encontra-se ainda a grelha do professor para avaliação das atividades relativamente à sessão 1.

• **Sessão 2 - A surpresa de Handa**

A sessão 2 foi implementada no dia 14 de abril entre as 11:00 e as 12:00 horas e no período dedicado à área de Português. A sessão teve início com a apresentação do livro “A surpresa de Handa” de Eileen Browne. Posteriormente, procedeu-se à promoção do diálogo com os alunos de forma a antecipar o conteúdo do livro, explorando a capa (com o título coberto) e a contracapa. Desta forma, foram colocadas questões como: “De que tratará o livro?”; “O que é que observamos na capa?”; “Que frutos estão na capa do livro?”; “Será que os frutos vão surgir ao longo da história?”; “Quem será a menina que está na capa do livro?”; “Onde é que será que ela mora?”; “Porque será que leva um cesto de frutas na cabeça?”; “Para onde é que ela irá?”.

Após a antecipação do conteúdo do livro, procedeu-se à projeção das ilustrações do livro, recorrendo a um vídeo (Anexo 8), sendo que o mesmo foi apresentado aos alunos sem o som, ou seja, sem a narração da história. No seguimento da apresentação das ilustrações do livro, foi solicitado aos alunos que recontassem a história previamente apresentada com recurso às ilustrações. Posteriormente, e num primeiro momento, a sessão prosseguiu com a leitura da história, recorrendo ao livro. De seguida, e num segundo momento, foi projetado novamente o vídeo com as ilustrações do livro, sendo que por esta altura o mesmo se encontrava com som. Desta forma, os alunos puderam acompanhar a narração da história com as ilustrações.

Seguidamente, foram explorados os aspetos mais importantes da narrativa, designadamente: i) a importância de partilhar com os outros; ii) respeitar os gostos pessoais dos outros; iii) compreender o outro e os seus hábitos; iv) a importância da amizade; e v) o respeito pela variedade das línguas.

A segunda parte da sessão 2 iniciou-se com a dramatização, a pares, da narrativa apresentada. Desta forma, foi distribuído por cada par, previamente formado pela

Professora Estagiária⁹, um guião (Anexo 9) com a continuação da história. Posto isto, os alunos tiveram que ler o mesmo, decidindo como iriam interpretar a sua personagem. Importará mencionar que aquando da dramatização os alunos puderam usar um traje tradicional, disponibilizado pela Professora Estagiária, da cultura explorada no livro, ou seja, a cultura africana (Anexo 10). Após a dramatização da narrativa, foi projetado um *PowerPoint (ii)* (Anexo 11) com os costumes, a gastronomia, a forma de comer, a forma de vestir, as línguas, o alfabeto, o tipo de música e a localização da cultura explorada na sessão, a cultura africana, dando principal relevo aos países do Sudão e dos Camarões.

No final da sessão foram identificados os países das culturas exploradas na sessão, afixando-se as bandeiras e os respetivos nomes no mapa mundo (Anexo 12). Para além disso, e após o período de tempo estipulado para a implementação da sessão, foi distribuído pelos alunos um inquérito por questionário (Anexo 13) relativamente aos principais aspetos mencionados ao longo da sessão. Em anexo (Anexo 14) encontra-se ainda a grelha do professor para avaliação das atividades relativamente à sessão 2.

• Sessão 3 - Irina

A sessão 3 foi implementada no dia 15 de abril entre as 13:30 e as 14:30 horas e no período da área de Português. A sessão teve início com a apresentação do livro “Irina” de Francisco Fernandes. Posteriormente, foi promovido o diálogo com os alunos de forma a antecipar o conteúdo do livro, explorando o título do mesmo. Desta forma, foram colocadas questões como: “De que tratará o livro?”; “Quem será a Irina?”; “De onde é que ela será?”; “Onde é que será que ela mora?”; “O que é que será que vai acontecer ao longo da história?”. Importará ressaltar que as ideias dos alunos relativamente à antecipação do livro foram registadas no quadro pela Professora Estagiária.

Após a antecipação do conteúdo do livro, procedeu-se à leitura do mesmo em voz alta sem apresentar as ilustrações aos alunos. No seguimento da leitura do livro, os alunos foram confrontados com a informação adquirida após a leitura da história e as suas expectativas iniciais. Aquando da confrontação foram colocadas algumas questões, tais como: “Quem é a Irina?”; “De onde veio Irina?”; “Onde é que ela está agora?”; “O que é que o livro conta?”; “Como foi o primeiro dia de aulas da Irina?”; “O que é que ficamos a

⁹ Importará ressaltar que o critério para formação dos pares de trabalho se prendeu com a disposição/lugares dos alunos na sala de aula. Esta decisão foi tomada no sentido de evitar que os alunos se deslocassem pela sala, por forma a minimizar possíveis distrações dos mesmos. O mesmo critério foi aplicado nas sessões seguintes.

saber sobre a Irina?"; "Será que ela foi bem recebida pelos colegas da turma?"; "Como é que vocês poderiam receber bem um menino/menina que viesse de outro país?"; "Conhecem algum menino/menina que seja de outro país?"; "O que fizeram para o acolher bem?"; "O que gostavam de saber sobre a cultura e a língua de alguém que viesse de outro país?".

Seguidamente, foram projetadas algumas ilustrações do livro, sendo que os alunos tiveram que identificar as ideias principais, recorrendo à observação e análise das mesmas. Posteriormente, e com recurso a excertos do texto da história narrada, os alunos tiveram que localizar a seguinte informação: (i) o acolhimento por parte das pessoas de alguém que chega de outro país (a Irina); (ii) a integração de alguém que chega de outro país (a Irina); (iii) atitudes positivas face aos outros, às culturas e línguas e (iv) a diversidade de alfabetos.

De seguida, e num primeiro momento, foi explorada a noção de que existem diversas línguas em todo o mundo e diferentes formas de as representar. Deste modo, foram colocadas as seguintes questões: "Será que só existe a língua portuguesa em todo o mundo?"; "Que outras línguas é que será que se falam noutros países?"; "Será que todas as línguas se escrevem de igual forma?"; "Será importante respeitarmos as diferentes culturas e línguas?"; "Porque é importante conhecermos outras culturas e línguas?". Posteriormente, foi apresentado o alfabeto russo aos alunos, possibilitando aos mesmos a comparação com o alfabeto português (Anexo 15).

Posteriormente, e num segundo momento, foi solicitado aos alunos que identificassem algumas palavras do texto em russo e em português. Desta forma, os alunos puderam indicar as seguintes palavras, a título de exemplo: "Matrioska" (boneca), "Ирина" (Irina), "Maskvá" (Moscou), "Babuschka" (avó) e "Krasnaya" (vermelha, bonita). No entanto, e para que todos os alunos contactassem com as palavras em russo e em português, foi projetado um *PowerPoint* (Anexo 16) com as mesmas. Assim, foi ressaltada a importância de conhecer e estudar outras culturas e outras línguas, obtendo mais conhecimento sobre as mesmas.

Após a exploração de algumas palavras em russo e em português, seguiu-se a projeção de um *PowerPoint* (iii) (Anexo 17) com os costumes, a gastronomia, forma de vestir, forma de comer, a língua falada, o tipo de música e a localização da cultura explorada na sessão, ou seja, a cultura russa.

No final da sessão foi identificado o país da cultura explorada na sessão, afixando a bandeira e o nome da mesma no mapa mundo (Anexo 18). Para além disso, foi distribuído pelos alunos um inquérito por questionário (Anexo 19) relativamente aos

principais aspetos mencionados ao longo da sessão. Em anexo (Anexo 20) encontra-se ainda a grelha do professor para avaliação das atividades relativamente à sessão 3.

• **Sessão 4 - A Colecção**

A sessão 4 foi implementada no dia 16 de abril entre as 14:00 e as 15:00 horas e no período da área da Matemática. A sessão referida iniciou-se com a apresentação da cultura chinesa, recorrendo a um *PowerPoint* (Anexo 21) com os costumes, a gastronomia, a forma de comer, a forma de vestir, a língua, o alfabeto, o tipo de música e a localização da cultura a ser explorada na sessão. Posteriormente, foi apresentado o livro “A colecção” de Margarida Botelho, tendo o título coberto. Desta forma, solicitou-se aos alunos que antecipassem o conteúdo da história, recorrendo aos elementos paratextuais, nomeadamente, à capa e à contracapa. Assim, foram colocadas as seguintes questões: “O que podemos observar na capa do livro?”; “De quem serão as mãos que vemos?”; “De onde é que eles serão?”; “O que é que será que vai acontecer ao longo da história?”; “Quem será a menina e o menino?”; “Serão do mesmo país?”; “De que países serão?”.

Seguidamente, os alunos foram solicitados a ler em coro alguns excertos do livro previamente marcados, pela Professora Estagiária, podendo os mesmos acompanhar a leitura com as ilustrações. Posteriormente, seguiu-se o diálogo com os alunos, sendo que estes deveriam dar conta de situações/processos de conhecimento/amizade com base em preferências musicais, plásticas e filmográficas utilizadas pelas personagens principais como meio de comunicação. Deste modo, foram colocadas as seguintes questões: “Será que só existe uma cultura em todo o mundo?”; “Qual era a cultura da Lia?”; “Em que é que a cultura da Lia era diferente da do António Maria?”; “Como é que ela comunicava com os colegas?”; “Como é que os colegas comunicavam com ela?”; “Quem é que se aproximou dela para a ajudar?”; “Porque é que o António Maria a ajudou?”; “O que ele fez para que ela se sentisse menos sozinha?”; “Que objetos é que o António Maria mostrou à Lia?”; “Porque é que ele gostava tanto de lhe mostrar as suas coleções?”; “Como é que ela se sentiu?”; “Os dois meninos davam-se bem?”; “Será importante respeitarmos as diferentes culturas e línguas?”.

Por conseguinte, importou que os alunos identificassem as ideias principais que retiraram dos excertos do livro e que foram apresentados com recurso a um *PowerPoint* (Anexo 22). Desta forma, as ideias principais a apontar foram: i) reconhecer o que é comum e o que é diferente; ii) perceber que as diferenças não impedem que se viva em

harmonia; iii) que devemos acolher bem quem vem à nossa casa e à nossa escola iv) que devemos aprender a conviver com quem connosco se cruza nas mais diversas situações; e v) valorizar as diferentes línguas, alfabetos, formas de vestir, de comer, entre outros.

Posteriormente, solicitou-se aos alunos a dramatização de alguns dos excertos do livro (Anexo 23) (Anexo 24) anteriormente explorados, privilegiando os diálogos. Importará ressaltar que aquando da dramatização os alunos puderam usar uma tira ao redor da cabeça com a imagem da personagem que estavam a interpretar.

No final da sessão foi identificado o país da cultura explorada na sessão, afixando a bandeira e o nome no mapa mundo (Anexo 25). Para além disso, foi distribuído pelos alunos um inquérito por questionário (Anexo 26) relativamente aos principais aspetos mencionados ao longo da sessão. Em anexo (Anexo 27) encontra-se ainda a grelha do professor para avaliação das atividades relativamente à sessão 4.

• Sessão 5 - Lili e o Jardim da Índia

A sessão 5 foi implementada no dia 17 de abril entre as 13:40 e as 14:40 horas e no período das áreas de Português e do Apoio ao Estudo. A sessão teve início com a apresentação do livro “Lili e o Jardim da Índia” de Jeremy Smith. Posteriormente, foi promovido o diálogo com os alunos de forma a antecipar o conteúdo do livro, explorando os elementos paratextuais, designadamente, a capa e a contracapa. Para além disso, foram também exploradas as ilustrações do livro com recurso a um *PowerPoint* (Anexo 28). Assim, foram colocadas algumas questões, tais como: “De que tratará o livro?”; “Quem será a Lili?”; “De onde é que ela será?”; “Onde é que será que a história se vai desenrolar?”; “O que é que será que vai acontecer ao longo da história?”; “Como são as flores e as árvores que vemos?”; “Quem são as pessoas que estão com a Lili?”; “Como é que elas estão vestidas?”; “Porque é que as pessoas lhe deram um colar de flores?”; “O que é que estão a fazer?”. Importará ressaltar que as ideias dos alunos relativamente à antecipação do livro foram registadas no quadro.

Após a antecipação do conteúdo do livro, apresentou-se novamente as ilustrações, sendo que por esta altura procedeu-se à leitura da história. No seguimento da leitura do livro, os alunos foram confrontados com a informação adquirida após a leitura da história e com as suas expectativas iniciais. Assim, foram colocadas as seguintes questões: “Quem é a Lili?”; “Em que país e cultura está a Lili?”; “Como é que ela se veste?”; “O que

é que ela encontra ao longo da história?"; "Quem é que ela encontra ao longo da história?"; "O que lhe ofereceram?"; "Eram todos iguais?"; "O que é que a Lili aprendeu?"; "Conhecem algum menino/menina que seja de outro país?"; "O que fizeram para o acolher bem?"; "O que gostavam de saber sobre a cultura e a língua de alguém que viesse de outro país?".

Por conseguinte, pretendeu-se promover o diálogo sobre as experiências pessoais dos alunos relativamente ao acolhimento de outras pessoas na sua cultura, sistematizando: i) o respeito pela identidade cultural e linguística; ii) o respeito pelo que é comum e é diferente; iii) a língua como um património cultural; iv) e a importância de acolher bem as pessoas de outras culturas, ajudando-as.

De seguida, e num primeiro momento, importou atentar que na Índia os hindus oferecem flores aos seus deuses e que, para além disso, têm outras particularidades inerentes à sua cultura. Deste modo, foi projetado um *PowerPoint* (Anexo 29) com os costumes, a gastronomia, a forma de comer, a forma de vestir, a língua, o alfabeto, o tipo de música, o clima, a fauna, a flora e a localização da cultura explorada na sessão. Seguidamente, procedeu-se à comparação com as culturas já estudadas nas sessões anteriores, nomeadamente, africana, russa, chinesa e indiana, lembrando os costumes, a gastronomia, o tipo de música, a forma de comer, a forma de vestir, a língua, o alfabeto e localização geográfica.

Num segundo momento, os alunos foram solicitados a ler alguns excertos do livro (Anexo 30), previamente selecionados, sendo que para a atividade pretendia-se que os mesmos explorassem diferentes entoações vocais.

No final da sessão 5 foi identificado o país da cultura explorada na presente sessão, afixando a bandeira o nome no mapa mundo (Anexo 31). Para além disso, foi distribuído um inquérito por questionário (Anexo 32) relativamente aos principais aspetos mencionados ao longo da sessão, assim como um inquérito final relativo às sessões implementadas. Deste modo, os alunos foram confrontados com as mesmas questões que lhes foram apresentadas aquando da Fase I. Em anexo (Anexo 33) encontra-se ainda a grelha do professor para avaliação das atividades relativamente à sessão 5.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No decorrer das sessões do projeto de investigação foi necessário proceder à recolha de dados. Deste modo, se por um lado a recolha de dados teve como objetivo compreender a contribuição das atividades para a obtenção e consolidação de

conhecimentos científicos, por outro teve como finalidade a aquisição de dados de forma a responder à questão de investigação e aos objetivos de investigação e pedagógico-didáticos.

De acordo com Bogdan & Biklen, “o termo ‘dados’ refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 149). Por conseguinte, os autores supramencionados defendem ainda que os dados podem ser recolhidos de diferentes formas, tais como as notas de campo, as entrevistas, o registo fotográfico ou os diários.

Deste modo, ao longo das sessões foram utilizadas diferentes técnicas. Estas, de acordo com Pardal & Lopes,

são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica – confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (2011, p. 70).

Assim, as técnicas utilizadas na presente investigação foram a observação e o inquérito. Por outro lado, para além das técnicas foram utilizados diferentes instrumentos, designadamente, o inquérito por questionário e as notas de campo. Na tabela seguinte é possível atentar nas técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, que serão explorados de forma mais aprofundada, seguidamente.

Técnicas	Instrumentos
Observação	Notas de campo
Inquérito	Inquérito por questionário

Tabela 8. Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no projeto de investigação.

3.5.1. Observação

Segundo Pardal & Lopes “Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (2011, p. 71). Para Carmo & Ferreira (2008) observar é seletar informação considerada pelo observador como relevante, através dos órgãos sensoriais e

recorrendo à metodologia científica. Desta forma, o objetivo é poder descrever, interpretar e atuar sobre a realidade em questão.

Para Pardal & Lopes, a observação “tem como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores” (2011, p. 72). Para além disso, esta técnica de investigação possibilita ver e ouvir tudo o que nos rodeia, permitindo sistematizar os acontecimentos que sucedem ao nosso redor. No que concerne à observação esta pode ser estruturada, onde “o investigador opera com elementos sistematizados, considerados relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo, recorrendo a meios técnicos aperfeiçoados que possibilitem um nível elevado de precisão (Pardal & Lopes, 2011, p. 72). Importará acrescentar que a observação estruturada é a única que proporciona que a investigação seja rigorosa, uma vez que torna possível o domínio de validade e limita eventuais deformações de análise (Pardal & Lopes, 2011).

A observação, seja ela estruturada ou não, pode “ocorrer sobre uma qualquer situação (comunidade, por exemplo)” (*idem*). No entanto, o observador pode permanecer numa postura exterior àquela ou integrar-se na mesma. Assim, a observação participante, “designadamente a de tipo ativo, caracterizada pelo registo dos acontecimentos tal como eles foram percebidos, dado ser feita imediatamente a seguir à sua ocorrência (Lessard-Hébert, 1994), permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação” (*idem*) ao invés da observação não participante. Contudo, a sua execução é mais complexa no sentido de poderem decorrer de diversos fatores que assentam na diferenciação do observador e do observado (Pardal & Lopes, 2011). Os autores suprarreferidos alertam ainda que a

penetração na vida coletiva, o acesso a espaços privados, o contato com costumes e rituais, a divulgação do sentido das práticas e da sua experiência ou história de vida exigem abertura por parte da comunidade observada e, ao mesmo tempo que seja aceite culturalmente o observador cuja diferença é denunciada pelo seu próprio estilo cultural (Pardal & Lopes, 2011, p. 73).

No que concerne à presente investigação, durante a observação foi utilizado como instrumento de recolha de dados as notas de campo e os inquéritos por questionário, onde foram recolhidas informações relativamente aos alunos.

3.5.2. Notas de campo

Segundo Bell “reunir as informações de que necessitamos pode ser por si só bastante difícil. Voltar a encontrá-las algum tempo depois pode ser ainda mais difícil, a não ser que os nossos métodos de registo e de organização sejam coerentes e sistemáticos” (2008, p. 64).

Relativamente às notas de campo, estas são registos importantes dentro de um processo de investigação, sendo indispensáveis quando estamos perante uma metodologia de I-A com recurso à observação participativa (Máximo-Esteves, 2008).

Aliás, para Máximo-Esteves o objetivo das notas de campo “é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (2008, p. 88). Para além disso, Bogdan & Biklen referem que as notas de campo “podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos (2013, pp. 150-151).

Relativamente ao presente projeto de investigação, e ao longo das observações das sessões, foram utilizadas grelhas com o intuito de recolher informação no momento em que decorreu a ação. Desta forma, o objetivo foi assegurar que as notas de campo fossem o mais fiéis possível ao momento da observação.

3.5.3. Inquérito por questionário

No que concerne ao inquérito, este pode ser definido como “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 139). Posto isto, o tipo de inquérito aplicado na presente investigação foi por questionário. Este é um “Instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante” (Pardal & Lopes, 2011, p. 74) e que não requer de alguém que registe as respostas. Importará acrescentar que no inquérito por questionário “o investigador e inquiridos não interagem em situação presencial” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 153).

Relativamente à elaboração de um inquérito por questionário, importará atentar no rigor da informação dos conjuntos a inquirir (Pardal & Lopes, 2011) e por conseguinte na forma como as questões foram colocadas. Os inquéritos por questionário foram realizados num período anterior às sessões e após as sessões. As questões estavam relacionadas com a temática da diversidade linguística e cultural, atendendo aos objetivos propostos para cada sessão. No que concerne à modalidade das perguntas,

estas eram do tipo fechado, ou seja, “limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Pardal & Lopes, 2011, p. 77).

Capítulo 4 – Análise e discussão dos resultados do projeto de intervenção



“a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 66).

Introdução

Após ter apresentado nos capítulos 1 e 2, o enquadramento teórico, onde foi realizada uma revisão da literatura, apresentando aspetos relacionados com a DLC e a leitura, segue o capítulo 3 que diz respeito às orientações metodológicas de investigação.

Num primeiro momento será apresentada a natureza da investigação, seguindo-se as tipologias da Investigação-Ação. Posteriormente, apresentar-se-á a questão e os objetivos de investigação, assim como a caracterização do contexto de intervenção, partindo de um macrocontexto para um microcontexto, designadamente, escola, sala e turma.

Num segundo momento será apresentado o projeto de intervenção, destacando a inserção curricular do tema, a caracterização geral do projeto, a organização das sessões e a descrição das mesmas.

Num terceiro momento, serão salientadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, designadamente, a observação, as notas de campo e o inquérito por questionário.

4.1. Análise de conteúdo

Visto que o presente projeto de intervenção é do tipo I-A, e que segue uma abordagem qualitativa, considerou-se que a análise de conteúdo seria a técnica privilegiada para o tratamento de dados, uma vez que esta “pretende desvendar aquilo que «se esconde» por detrás de signos, linguísticos ou visuais – na tessitura de um registo” (Pardal & Lopes, 2011, p. 93).

De acordo com Bardin (2009, p. 9) a análise conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» extremamente diversificados”. No sentido em que a análise conteúdo, enquanto método, transformar-se num aglomerado de técnicas de análise das comunicações e que se serve de procedimentos organizados e sistemáticos para a descrição dos conteúdos das mensagens (Bardin, 2009).

A autora supramencionada refere ainda que o maior interesse da análise de conteúdo “reside – para além das suas funções heurísticas e verificativas – no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as instituições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Ao desempenharem o papel de

«técnicas de ruptura» face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa” (Bardin, 2009, p. 10).

Segundo Pardal & Lopes (2011, p. 93), a análise de conteúdo é “um instrumento de análise das comunicações. Tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis a um campo alargado de análise – no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual – até aos registos sonoros”. Desta forma, a principal intenção do investigador que possui um dado registo, seja ele verbal (oral ou escrito) ou visual, deverá ser a compreensão aprofundada da comunicação, sem esquecer a sua credibilidade, e tendo como suporte cognitivo a interpretação. Aliás, para Pardal & Lopes (2011) a interpretação move-se entre as fronteiras do rigor da objetividade e a leitura subjetiva. Deste modo, quer a objetividade, quer a subjetividade presente aquando da análise de conteúdo não deverão ser opostos, podendo ser conjugados pelo analista.

No seguimento, importará atentar que “A conceção de um processo de análise e seus procedimentos técnicos decorrem, naturalmente, do carácter do registo (suporte da comunicação) que se pretende analisar; das finalidades e objetivos da investigação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 96). Para tal, torna-se pertinente definir o trajeto a ser seguido, tendo em vista a análise de conteúdo pretendida, antecipando os passos necessários para a preparação da análise, bem como a sua concretização (*idem*). Por conseguinte, o trajeto referido deverá ser “funcional como um referencial aberto e flexível, permitindo reformulações e/ou reajustamentos, enquanto se efetua a análise de conteúdo” (*idem*). Todavia, Bardin (2009) refere que, em muitos casos, a análise de uma comunicação não se deverá limitar ao seu “conteúdo”, sendo inúmeras vezes necessário aceder ao “continente”. Deste modo, o analista tem a vantagem de poder conseguir ir para além do “continente”.

A análise de conteúdo é “feita por codificação, isto é, através de um processo pelo qual as características relevantes do conteúdo de uma mensagem se transformam em unidades que permitem a sua descrição e análise precisas” (Sampieri, Collado, & Lúcio, 2006, p. 344). A técnica mencionada anteriormente permite que exista a análise de diversos documentos, designadamente, entrevistas, inquéritos, textos, entre outros. Desta forma, ao utilizar a análise de conteúdo foi necessário proceder à criação de categorias e subcategorias de análise que permitissem a classificação e categorização das unidades de análise.

4.2. Percursos de análise de conteúdo: categorização das unidades de análise

Aquando do tratamento e análise dos dados recolhidos ao longo do projeto de intervenção foi necessário proceder, primeiramente, à delimitação do *corpus*. Desta forma, importou refletir sobre as unidades de análise a considerar de acordo com os dados recolhidos por forma a dar resposta de investigação e aos objetivos de investigação e pedagógico-didáticos delineados. Relativamente ao percurso a realizar, no que concerne à análise de conteúdo, Pedrosa-de-Jesus (2008) sugere que este seja faseado no sentido de facilitar a resolução de questões com que o analista se depara.

Neste sentido, importará ao analista realizar uma leitura global e sem ideias preconcebidas, ou seja, deverá deixar-se levar livremente não esquecendo, como foi já mencionado, a questão de investigação e os objetivos de investigação e pedagógico-didáticos a que o mesmo se intentou (*idem*). No seguimento, esboçará uma matriz onde deverão constar, numa das suas entradas, os temas em ligação com os objetivos de análise. Posteriormente, partir-se-á para a definição das unidades de análises que resultam das informações recolhidas das leituras realizadas de forma mais detalhada (*idem*). Seguidamente, e numa primeira versão, procede-se ao registo das unidades de análise na matriz esboçada, realizando as devidas conexões com os temas que a mesma alberga.

Após o preenchimento da matriz para análise de conteúdo é fundamental proceder “ao agrupamento das unidades de análise «sinónimas», em categorias, em conexão com o respetivo tema” (Pardal & Lopes, 2011, p. 100). Assim sendo, é possível afirmar que a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2009, p. 117).

Segundo Vala (1986, p. 111), “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”. Para além disso, se se considerar útil poderá ser necessário agrupar as categorias já classificadas, criando-se metacategorias, dando “cobertura a todas as categorias que nela se incluem, de modo a evidenciar-se o aspeto que as une” (Pardal & Lopes, 2011, p. 100). Por outro lado, poderá ser necessário desdobrar as categorias em subcategorias. Assim, “o sistema de categorias resultante deverá preservar a totalidade de informação pertinente; e a localização de cada categoria na matriz estar em perfeita sintonia com o tema, em

conexão” (Pardal & Lopes, 2011, p. 100). As categorias possibilitam diferenciar os dados, para de seguida os agrupar de acordo com um tema específico, e que se aliarão aos dados que, à partida, se encontram em conformidade.

Após a elaboração da matriz com as macro categorias, categorias e subcategorias apresentar-se-á uma breve descrição com referências aos temas que se encontram na mesma e que confira a variedade de categorias e graus. Deste modo, será evidenciado a expressividade relativa às diversas categorias (*idem*). Por fim, proceder-se-á à interpretação, ou seja, à produção de inferências, atendendo à força expressiva de cada categoria e à redação “de um texto esclarecedor de significados latentes ou, mesmo, ocultos, na comunicação – resultante do processo de análise de conteúdo seguido” (Pardal & Lopes, 2011, p. 101).

Importará referir que as categorias que se seguem foram elaboradas tendo presentes conceitos como a DLC, os repertórios plurilingues e pluriculturais, a cultura linguística, a leitura, o leitor, entre outros. Para além disso, atenderam também à questão de investigação, aos objetivos de investigação e aos objetivos didático-pedagógicos que regem o presente trabalho de investigação. As subcategorias de análise adotadas foram estabelecidas a partir dos instrumentos de recolha de dados, sem estarem preenchidos, nomeadamente, das Grelhas de Avaliação das Atividades para o Professor¹⁰ e dos Inquéritos por Questionário para os Alunos¹¹.

As macro categorias, categorias e subcategorias de análise podem ser visualizadas na tabela que se segue (Tabela 9).

Macro categorias	Categorias	Subcategorias
A. Diversidade Linguística e Cultural	A.1. Dimensão socioafetiva/atitudeal	A.1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas
		A.1.2. Atitudes e representações dos alunos

¹⁰ Serão referidas, daqui por diante, sob a forma abreviada de GPAA, seguindo-se o número da respetiva sessão (*S#). A título de exemplo, GPAA*S1 (Grelha do Professor para Avaliação das Atividades*Sessão1).

¹¹ Serão referidas, daqui por diante, sob a forma abreviada de IQA, seguindo-se o número da respetiva sessão (*S#). A título de exemplo, IQA*S1 (Inquérito por Questionário dos alunos*Sessão1). Importará referir que no caso do Inquérito por Questionário aos Alunos Inicial a abreviatura será IQAI, sendo que no caso do Inquérito por Questionário ao Alunos Final a abreviatura será IQAF.

		em relação a outras línguas e culturas
		A.1.3. Consciência e valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais dos colegas
		A.1.4. Consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade
	A.2. Dimensão dos conhecimentos linguísticos e culturais	A.2.1. Conhecimentos sobre as línguas e culturas dos colegas
		A.2.2. Conhecimentos sobre outras línguas e culturas trabalhadas com os alunos
	A.3. Dimensão das capacidades linguísticas e culturais	A.3.1. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas
		A.3.2. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com outras línguas e culturas
		A.3.3. Capacidade de reconhecer que existem indivíduos que podem ser plurilingues e/ou pluriculturais
B. Leitura	B.1. Rentabilização da DLC na promoção da leitura	B.1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação à leitura de obras significativas quanto à DLC
		B.1.2. Capacidade de

		(re)conhecimento da temática do texto/livro
		B.1.3. Capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto/livro
		B.1.4. Capacidade de ler, recontar, experimentar diferentes entoações e dramatizar.

Tabela 9. Macro categorias, categorias e subcategorias de análise delineadas, atendendo aos instrumentos de recolha de dados.

Após elaborada e apresentada a tabela 9 referente às macro categorias, categorias e subcategorias de análise procederei à realização de uma breve explicação relativamente aos objetivos da elaboração de cada uma delas.

A. Diversidade Linguística e Cultural

Esta macro categoria foi criada com o intuito de ir ao encontro dos objetivos de investigação: i) Caracterizar a DLC na sala de aula e ii) Desenvolver propostas de rentabilização da DLC para a promoção da leitura. Assim como do objetivo pedagógico-didático i) Promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil.

Deste modo, focar-me-ei na dimensão socioafetiva/atitude, especificamente no que diz respeito às atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas, assim como a outras línguas e culturas que foram abordadas ao longo das sessões. Para além disso, e ainda relativamente à dimensão socioafetiva/atitude, evidenciarei a consciência e valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais dos colegas, por um lado, e por outro, a consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade. Assim sendo, na tabela 10 será possível observar e analisar de modo detalhado as subcategorias relativas à Dimensão socioafetiva/atitude, bem como as suas descrições e o(s) instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s).

Subcategorias	Descrição	Instrumento(s) de recolha de dados
A.1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas	Unidade de registo onde se atenta nas atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas. Por um lado, a consciência da diversidade de línguas e culturas na turma; por outro lado, o gosto, o interesse e/ou o respeito em aprender factos novos sobre as línguas e culturas dos colegas. Para além disso, importará também atentar em aspetos como o sentimento de abertura, o acolhimento e a integração dos alunos para com os colegas que chegaram/chegam de outro país.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantas culturas diferentes existem na turma? (IQIA, dia 13 de abril de 2015; IQFA, dia 17 de abril de 2015). - Participa nas atividades com entusiasmo (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4, GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente). - Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa escola? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).
A.1.2. Atitudes e representações dos alunos em relação a outras línguas e culturas	Unidade de registo onde se atenta nas atitudes e representações dos alunos em relação a outras línguas e culturas que foram abordadas ao longo das sessões. Por um lado, a consciência da diversidade de outras línguas e culturas; por outro lado, o gosto, o interesse e/ou o respeito em aprender factos novos sobre as línguas e culturas dos colegas. Para além disso, importará	<ul style="list-style-type: none"> - Reage positivamente à abordagem das diferentes línguas e culturas exploradas (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4, GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente). - Reconhece a importância da amizade, da partilha e da

	<p>também atentar em aspetos como a sensibilidade, a solidariedade, a amizade, a partilha, a cooperação, o sentimento de abertura, o acolhimento e a integração de alguém (fora da comunidade escolar) que chega/chegou de outro país.</p>	<p>compreensão do comportamento humano (GPAA*S2, dia 14 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa casa? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p>
<p>A.1.3. Consciência e valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais dos colegas</p>	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram consciência e valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais dos colegas. Isto, tendo em conta que o indivíduo, na qualidade de ator social, adquire vontades, predisposições e motivações que o levam a interagir ao nível social, linguístico e cultural com os colegas; levando, consequentemente, a que haja uma partilha de experiências pessoais.</p>	<p>- Valoriza o património histórico e cultural tendo em conta as experiências pessoais (GPAA*S3, dia 15 de abril de 2015).</p> <p>- Sistematiza aspetos relacionados com: o respeito pela identidade cultural e linguística; o que é comum e diferente; a língua como um património cultural; o acolhimento e a integração linguística e cultural (GPAA*S5, dia 17 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que</p>

		compreender o outro é importante? (IQA*S5, dia 17 de abril de 2015)
A.1.4. Consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade	Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece que as línguas fazem parte do património cultural da humanidade (GPAA*S2, dia 14 de abril de 2015). - Entende a representação da linguagem oral/código oral e código escrito (GPAA*S3), dia 15 de abril de 2015). - Identificas uma cultura pelo seu alfabeto? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).

Tabela 10. Descrição das subcategorias relativas à Dimensão sócioafetiva/atitudeal.

No que concerne à Dimensão dos conhecimentos linguísticos e culturais irei centrar-me nos conhecimentos sobre as línguas e culturas dos colegas, assim como as outras línguas e culturas que foram apresentadas. Desta forma, na tabela 11 será possível observar e analisar de modo detalhado as subcategorias relativas à Dimensão dos conhecimentos linguísticos e culturais, assim como as suas descrições e o(s) instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s).

Subcategorias	Descrição	Instrumento(s) de recolha de dados
A.2.1. Conhecimentos sobre as línguas e	Unidade de registo onde se verifica os conhecimentos dos	- O fado é um tipo de música tradicional de que

culturas dos colegas	alunos relativamente a aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas.	<p>cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- Que país se situa no continente africano? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- A mamaliga é o prato tradicional de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- A capoeira é a dança típica de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p>
A.2.2. Conhecimentos sobre outras línguas e culturas trabalhadas com os alunos	Unidade de registo onde se verifica os conhecimentos dos alunos relativamente a aspetos relacionados com outras línguas e culturas que foram abordadas no decorrer das sessões.	<p>- O ibo e a haúça são línguas de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- O gongo é um instrumento tradicional de que cultura? (IQAI e</p>

		<p>IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- O jasmim é a flor tradicional de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 11. Descrição das subcategorias relativas à Dimensão dos conhecimentos linguísticos e culturais.

No que diz respeito à Dimensão das capacidades linguísticas e culturais focar-me-ei na capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas, bem como as línguas e culturas abordadas nas sessões. Atentarei também na capacidade de reconhecer que existem indivíduos que podem ser plurilingues e/ou pluriculturais.

Deste modo, na tabela 12 será possível observar e analisar de modo detalhado as subcategorias relativas à Dimensão das capacidades linguísticas e culturais, assim como as suas descrições e o(s) instrumento(s) de recolha de dados utilizado(s).

Subcategorias	Descrição	Instrumento(s) de recolha de dados
A.3.1. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas	Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidades de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas. Designadamente, estabelecer comparações entre a sua língua e cultura e uma língua e cultura diferente, encontrando semelhanças e diferenças ou exprimir aspetos/factos	<p>- Identificas as diferentes culturas presentes na turma? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- As culturas presentes na turma têm os mesmos costumes? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- As culturas presentes na turma têm a mesma gastronomia? (IQA*S1,</p>

	relacionados com as línguas e culturas dos colegas.	<p>dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- As culturas presentes na turma têm o mesmo tipo de música? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- As culturas presentes na turma têm a mesma localização geográfica? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p>
A.3.2. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com outras línguas e culturas	Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidades de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com outras línguas e culturas. Designadamente, estabelecer comparações entre a sua língua e cultura e uma língua e cultura diferente, encontrando semelhanças e diferenças ou exprimir aspetos/factos relacionados com outras línguas e culturas abordadas no decorrer das sessões.	<p>- Identificas uma cultura pelo seu alfabeto? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p> <p>- Identificas uma cultura pela sua forma de comer? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p> <p>- Identificas uma cultura pela sua forma de vestir? (IQA*S5, dia 17 de abril de 2015).</p> <p>- Identificas uma cultura pela sua gastronomia? (IQA*S5, dia 17 de abril de 2015).</p> <p>- Valoriza diversidade linguística e cultural,</p>

		<p>tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de comer... (GPAA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p> <p>- Compara a cultura explorada com as culturas abordadas nas sessões anteriores (GPAA*S5, dia 17 de abril de 2015).</p>
A.3.3. Capacidade de reconhecer que existem indivíduos que podem ser plurilingues e/ou pluriculturais	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram a capacidade de reconhecer, no quotidiano, sujeitos plurilingues e pluriculturais. Nomeadamente, atentar em aspetos como a sensibilidade, a solidariedade, a amizade, a partilha, a cooperação, o sentimento de abertura, o acolhimento e a integração dos colegas e outras pessoas vindos de fora.</p>	<p>- Reconhece a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora (GPAA*S3, dia 15 de abril de 2015).</p> <p>- Identifica 'gestos amigos' no bom acolhimento que devemos ter com pessoas de outras línguas culturas (GPAA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que a solidariedade é importante? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que a amizade é importante? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Consideras que a partilha é importante? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015). - Consideras que a cooperação é importante? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015). - Consideras que a compreensão do outro é importante? (IQA*S2, dia 14 de abril de 2015). - Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas? (IQA*S3, dia 15 de abril de 2015). - Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferentes? (IQA*S5, dia 17 de abril de 2015).
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 12. Descrição das subcategorias relativas à Dimensão das capacidades linguísticas e culturais.

B. Leitura

Esta macro categoria foi criada com o intuito de ir ao encontro do objetivo de investigação: ii) Desenvolver propostas de rentabilização de DLC para a promoção da leitura, assim como dos objetivos pedagógico-didáticos: i) Promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil e ii) Promover a leitura.

A presente macro categoria complementa-se com a anterior, “A. Diversidade Linguística e Cultural”, no sentido de ajudar a dar resposta à questão de investigação levantada no início do projeto de investigação “De que forma é que a Diversidade Linguística e Cultural (DLC), presente em sala de aula, pode ser potenciada para a promoção da leitura?”.

Por conseguinte, focar-me-ei na rentabilização da DLC na promoção da leitura, nomeadamente, nas atitudes e representações positivas dos alunos em relação à leitura de obras significativas quanto à DLC, na capacidade de (re)conhecimento da temática do texto/livro, na capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto/livro e na capacidade de ler, recontar, experimentar diferentes entoações e dramatizar.

A tabela 13 apresentará, de modo detalhado, as subcategorias relativas à leitura, assim como as suas descrições e exemplos.

Subcategorias	Descrição	Instrumento(s) de recolha de dados
B.1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação à leitura de obras significativas quanto à DLC	Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram atitudes e representações em relação à leitura. Designadamente, o gosto, o interesse e/ou o respeito em aprender/explorar factos novos sobre o livro e a leitura.	<ul style="list-style-type: none">- Participa nas atividades com entusiasmo (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4 e GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente).- Ouve atentamente as questões colocadas (GPAA*S1, GPAA*S2,

		<p>GPAA*S3, GPAA*S4 e GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente).</p> <p>- Responde adequadamente às questões colocadas (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4 e GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente).</p>
B.1.2. Capacidade de (re)conhecimento da temática do texto/livro	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidades de (re)conhecimento da temática do texto/livro. Nomeadamente, identificar as ideias principais do texto/livro, recorrendo às ilustrações; e/ou localizar a informação pretendida no texto/livro.</p>	<p>- Identifica as ideias principais recorrendo às ilustrações do livro (GPAA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- Identifica as ideias principais da história (GPAA*S3, dia 15 de abril de 2015).</p> <p>- Localiza no texto a informação pretendida (GPAA*S3, dia 15 de abril de 2015).</p>
B.1.3. Capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto/livro	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto. Designadamente, compreender inferências,</p>	<p>- Identifica as ideias principais recorrendo às ilustrações do livro (GPAA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- Observa o livro e faz o</p>

	<p>mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto; relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; observar o livro, fazendo o levantamento de hipóteses, partindo do título e/ou das ilustrações.</p>	<p>levantamento de hipóteses a partir do título e das ilustrações (GPAA*S5, dia 17 de abril de 2015).</p>
<p>B.1.4. Capacidade de ler, recontar, experimentar diferentes entoações e dramatizar.</p>	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidade de ler de modo expressivo diálogos ou outros excertos de livros; recontar as narrativas, recorrendo às ilustrações, explorar diferentes entoações vocais e dramatizar algumas das narrativas exploradas nas sessões.</p>	<p>- Conta a história do livro, recorrendo às ilustrações (GPAA*S2, dia 14 de abril de 2015).</p> <p>- Lê, de modo expressivo, alguns excertos, em particular diálogos (GPAA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p> <p>- Lê, de forma expressiva, alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais (GPAA*S5, dia 17 de abril de 2015).</p> <p>- Dramatiza a narrativa, a pares, com recurso a um guião (GPAA*S2, dia 14 de abril de 2015).</p>

Tabela 13. Descrição das subcategorias relativas à leitura.

Para que sejam perceptíveis as macro categorias, categorias e subcategorias que servem de base à análise, discussão e síntese dos dados recolhidos, apresentar-se-á,

em Anexo 34, uma tabela que reúne toda a informação referida anteriormente e que será o guia para a análise de conteúdo.

Depois de definidas e organizadas as macro categorias, as categorias e as subcategorias de análise procederei à análise e discussão dos dados recolhidos no decorrer do projeto de investigação, nomeadamente, ao longo das sessões.

4.3. Análise e discussão dos resultados

Nesta secção apresenta-se a análise dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto, de acordo com as macro categorias, as categorias e as subcategorias de análise apresentadas nas tabelas 12 e 13, respetivamente. Numa primeira parte serão apresentados e analisados dados que dizem respeito às categorias e subcategorias direcionadas para a DLC, sendo que, numa segunda parte, se seguirá a análise assente nas categorias e subcategorias referentes à Leitura.

Depois de delimitadas as categorias e subcategorias a serem analisadas, importa salientar que, as reflexões sobre os dados que as mesmas integram sejam elaboradas de forma faseada a fim de facilitar a resposta à questão de investigação *De que forma é que a DLC, presente em sala de aula, pode ser potenciada para a promoção da leitura no 1.º CEB?*, bem como dos objetivos de investigação e dos objetivos pedagógico-didáticos.

De salientar que o ponto de partida para análise dos dados recolhidos foram os inquéritos por questionário, as grelhas do professor para a avaliação das atividades e, em alguns momentos, as manifestações verbais dos alunos.

4.3.1. Diversidade Linguística e Cultural

A macro categoria que se segue, DLC, foi elaborada por forma a ir ao encontro dos objetivos de investigação i) Caracterizar a DLC em sala de aula e ii) Desenvolver propostas de rentabilização da DLC para a promoção da leitura. Mas também tendo em vista o objetivo pedagógico-didático i) Promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil.

A macro categoria supramencionada foi subdividida em três categorias, designadamente, a Dimensão socioafetiva/atitudeal, a Dimensão dos conhecimentos linguísticos e culturais e a Dimensão das capacidades linguísticas e culturais.

Deste modo, a análise da primeira categoria será assente nas atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas da turma e de outras, na consciência e valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais dos colegas e na consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade.

Relativamente à segunda categoria, a Dimensão dos conhecimentos linguísticos e culturais, a análise dos resultados terá por base os conhecimentos adquiridos/desenvolvidos pelos alunos face às línguas e culturas quer dos colegas da turma, quer de outras.

Na terceira e última categoria, a Dimensão das capacidades linguísticas e culturais, a análise dos dados obtidos assentará nas capacidades adquiridas/desenvolvidas pelos alunos em observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas e outras. Para além disso, na categoria supramencionada, serão também analisados e discutidos os dados recolhidos no que diz respeito à aquisição/desenvolvimento da capacidade dos alunos reconhecerem que existem indivíduos que podem ser plurilingues e/ou pluriculturais.

1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas

No que diz respeito à presente subcategoria, e para que fosse possível atentar nas atitudes e representações dos alunos em relação ao número de culturas que existiam na turma, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário inicial aos alunos e inquérito por questionário final aos alunos.

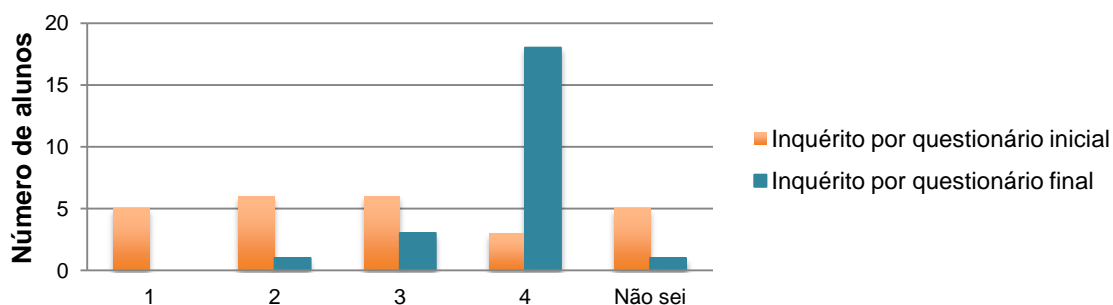


Gráfico 8. “Quantas culturas diferentes existem na turma?”¹².

¹² Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

Desta forma, analisando o gráfico 8 é possível verificar que as representações iniciais dos alunos no que concerne ao número de culturas existentes na turma não eram exatas, registando-se o mesmo número de respostas em quase todas as opções. Designadamente, 5 alunos achavam que havia 1 cultura na turma, 6 alunos consideraram que havia 2 culturas, sendo que outros 6 alunos consideraram haver 3 culturas. Para além disso, houve ainda a registar 3 alunos que responderam que a turma era composta por 4 culturas e 5 alunos que registaram a opção “não sei”. No entanto, o aluno A26¹³ foi mais longe e verbalizou aquela que entendeu ser a sua justificação para a resposta dada no inquérito: “Eu fiz *não sei*. É normal ainda não sabermos”.

Todavia, se atentarmos nas representações dos alunos após a implementação do presente projeto de investigação percebemos que se, inicialmente, havia 3 alunos que consideravam haver 4 culturas na turma aquando do final da implementação das sessões havia 18 respostas nesse sentido. Posto isto, as representações dos alunos relativamente ao número de culturas presentes na sala de aula foi positivamente alterada. Importará no entanto ressaltar que, aquando do preenchimento do inquérito por questionário final aos alunos, estavam em falta 2 alunos.

Outro aspeto que foi também tido em consideração para análise, prende-se com o gosto, o interesse e/ou respeito em os alunos aprenderem novos factos sobre as línguas e culturas dos colegas. Deste modo, e com recurso ao gráfico 9, é possível constatar o entusiasmo revelado pelos alunos, no momento da realização da 1.^a sessão. Nomeadamente, quando foram apresentadas e exploradas as línguas e culturas presentes na sala de aula.

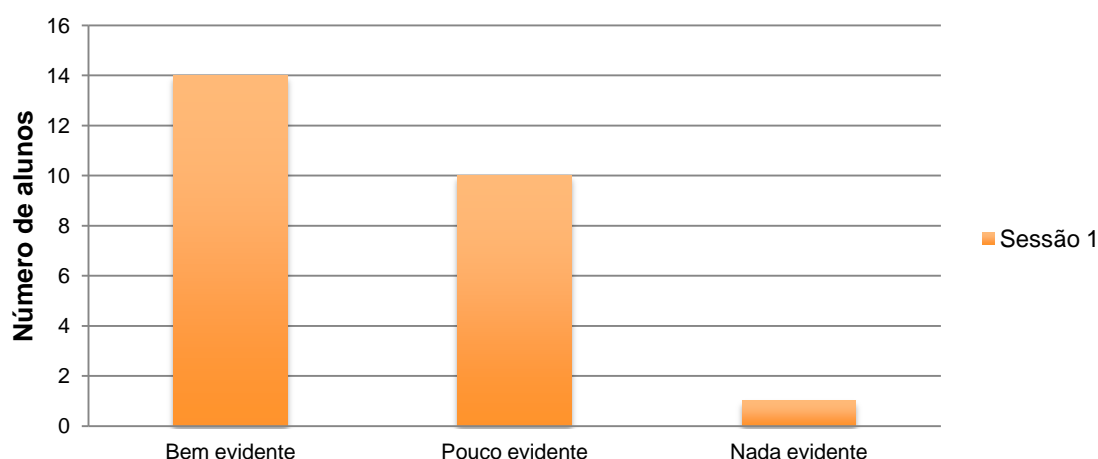


Gráfico 9. Participação e entusiasmo dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas na sessão 1.

¹³ Serão referidas, daqui por diante, o nome dos alunos sob a forma abreviada de A(#). Sendo que o carácter # se refere ao número atribuído ao aluno na lista nominal de alunos da turma.

Assim, após a análise dos dados recolhidos na sessão 1, recorrendo à grelha do professor para a avaliação das atividades, é possível aferir que o gosto, o interesse e/ou respeito em os alunos aprenderem novos factos sobre as línguas e culturas dos colegas, assim como, em participar nas atividades foi bem evidente em 14 alunos. Houve também diversas manifestações que corroboram os resultados obtidos através dos inquéritos, nomeadamente, a intervenção do aluno A(18) quando referiu que: “Da Moldávia conheço a mamaliga... é uma comida!”, mas também a do aluno A(26) “Oh A(18) e tu já comeste mamaliga, por acaso?”. No entanto, em 10 alunos foi pouco evidente este tipo de manifestações e/ou entusiasmo, sendo ainda que num aluno se revelou nada evidente.

Todavia, de sessão para sessão, e tendo por base as respostas aos inquéritos no final de cada uma delas, bem como à grelha do professor para avaliação das atividades, houve sempre uma preocupação inerente em reajustar, caso se justificasse, o modo como as atividades das sessões seguintes iriam ser apresentadas/propostas aos alunos.

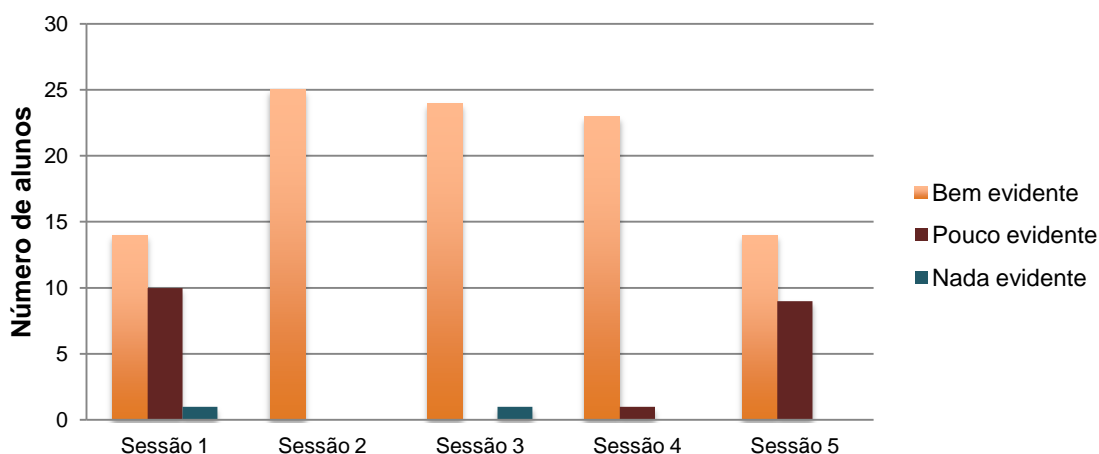


Gráfico 10. Entusiasmo dos alunos na participação das atividades desenvolvidas ao longo das 5 sessões.

De ressaltar que, tendo em conta que as atividades implementadas tentaram ser apelativas, recorrendo a estratégias, pouco usuais em sala de aula, como a dramatização, o reconto, a leitura de diálogos e/ou a exploração de diferentes entoações vocais; verificou-se que era tendência dos alunos, aquando do preenchimento do inquérito por questionário aos alunos, responderem sempre de forma afirmativa à questão “Gostaste das atividades desenvolvidas?”. Nesse sentido, revelou-se pertinente dar maior atenção à grelha do professor para avaliação das atividades, por forma a que os resultados obtidos fossem o menos tendenciosos possível.

Para além disso, e no que diz respeito à análise do gráfico 10, importará ressaltar que se verificou um decréscimo da participação e entusiasmo dos alunos na passagem da 4.^a para a 5.^a sessão. Deste modo, e uma vez que a sessão 5 foi realizada no dia 17

de abril de 2015, uma sexta-feira no período das 13:40-14:40 horas, podemos afirmar que os alunos estariam mais cansados, e por conseguinte, menos predispostos a participar nas atividades propostas.

Ainda no que concerne à representação dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas é de salientar a temática que diz respeito ao acolhimento e à integração dos alunos para com os colegas que chegaram/chegam de outro país. Esta temática foi explorada no decorrer da sessão 3 com recurso ao livro “Irina” de Francisco Fernandes e onde foram implementadas atividades como: i) a antecipação do conteúdo do livro através do livro; ii) a apresentação de algumas ilustrações, identificando as ideias principais ou iii) a localização no texto da informação solicitada, nomeadamente, o acolhimento e a integração de alguém que chega de outro país, bem como a promoção de atitudes positivas face aos outros e às culturas e línguas.

Nesse sentido, e após a realização das atividades propostas para a sessão 3, os alunos preencheram o inquérito por questionário relativo à mesma. Deste modo, importará agora atentar que aquando da questão: “ Consideras que deves acolher bem quem visita a nossa escola?” todos os alunos da turma responderam de forma afirmativa à questão. No entanto, para além dos dados apresentados no gráfico, foi possível recolher ao longo de uma das sessões, designadamente, sessão 3, um conjunto de atitudes e manifestações positivas quanto ao acolhimento e integração na escola, de alguém vindo de fora; nomeadamente: A27 “Dar as boas-vindas”; A22 “Tratar muito bem”; A 27 “Perguntar o nome dela”; A27 “De que país ela é”.

Será de ressaltar que as respostas dos alunos ao inquérito por questionário, bem como as manifestações verbais dos mesmos, permitem ter acesso ao significado que os alunos deram à importância de acolher bem quem visita a escola. Deste modo, percebemos que os alunos veem o acolhimento como algo de bom, associando-lhes aspetos positivos.

1.2. Atitudes e representações dos alunos em relação a outras línguas e culturas

Tal como na subcategoria anterior, também na análise das atitudes e representações dos alunos face a outras línguas e culturas, foi utilizado ao longo das 5 sessões, como instrumento de recolha de dados, a grelha do professor para avaliação das atividades.

Nesse sentido, e de acordo com o gráfico 11, é possível constatar que foi com entusiasmo e de forma recetiva que os alunos atentaram na abordagem e exploração de outras línguas e culturas. Designadamente, as culturas africana, russa, chinesa e indiana. Deste modo, verifica-se que com o decorrer das sessões as reações positivas dos alunos foram sendo cada vez mais evidentes.

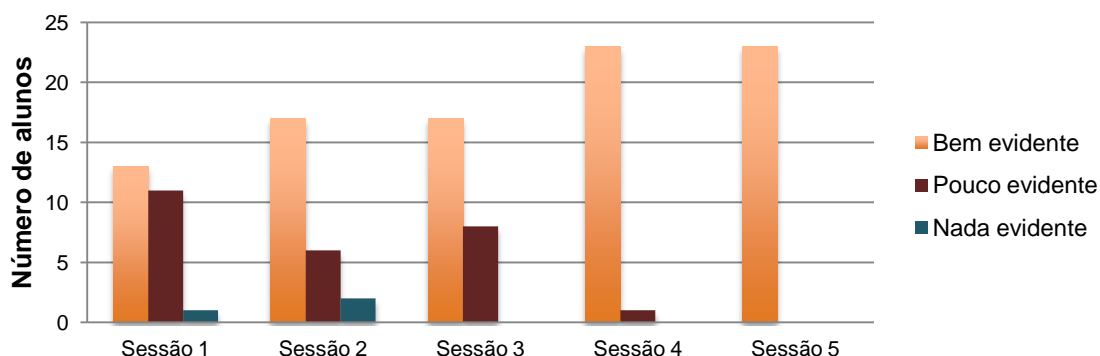


Gráfico 11. Reação positiva dos alunos à abordagem das diferentes línguas e culturas exploradas ao longo das 5 sessões.

Todavia, estes resultados foram sofrendo alterações significativas, isto porque, tal como se verifica no gráfico 11, o número de alunos que foram reagindo positivamente à abordagem das diferentes línguas e culturas foi crescendo; levando, consequentemente, a um decréscimo do número de alunos em que as reações positivas foram pouco ou nada evidentes. Este facto poderá dever-se ao tipo de atividades que foram implementadas nas diferentes sessões, a título de exemplo: i) localizar nas ilustrações do livro a informação pretendida (sessão 1); ii) dramatizar a narrativa, a pares, recorrendo a um guião (sessão 2); iii) explorar a diversidade de alfabetos (sessão 3); iv) dramatizar, a pares, alguns excertos do livro, privilegiando os diálogos (sessão 4); e v) solicitar a leitura expressiva de alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais.

Importará mencionar que tal como se sucedeu na abordagem e exploração das culturas presentes na turma, ainda que as atividades estivessem já planificadas foi fundamental que as mesmas fossem reajustadas antes da sessão seguinte.

Por outro lado, os resultados obtidos poderão estar associados às línguas e culturas exploradas em cada sessão. Perante o gráfico 11, as línguas e culturas africanas, sessão 2, foram as que se revelaram menos atrativas para os alunos. Este resultado poderá dever-se ao facto dos alunos contactarem de perto, no seu dia-a-dia, com esta cultura, estando mais familiarizados com a mesma.

O gráfico 11 demonstra ainda que as línguas e culturas chinesa e indiana, sessão 4 e 5, respetivamente, foram as que despertaram nos alunos um maior interesse e

curiosidade. Por forma a compreender os resultados obtidos será de ressaltar que os alunos no decorrer do 2.º período deslocaram-se ao Museu do Brincar¹⁴, na localidade de Vagos, onde tiveram a oportunidade de observar, explorar e brincar com fantoches e trajes tradicionais da cultura chinesa. Deste modo, e aquando da implementação da sessão 4, os alunos demonstraram-se curiosos em aprender mais sobre a cultura chinesa e em relembrar o que tinham visto e aprendido quando visitaram o Museu do Brincar. No que diz respeito à motivação e predisposição dos alunos em relação à língua e cultura indiana, é de salientar que, no decorrer da sessão, quando foi apresentado o *Holi*¹⁵ como sendo uma festividade típica da cultura explorada, os mesmos reconheceram existir também em Portugal um evento semelhante, designadamente, *Happy Holi: o festival das cores*¹⁶. Desta forma, podemos afirmar que os factos anteriormente referidos podem ter servido de catalisador para os alunos estarem motivados e predispostos para saber mais.

Em suma, os resultados apresentados revelam que os alunos reagiram positivamente à abordagem das diferentes línguas e culturas exploradas ao longo das sessões. Para além disso, e com recurso à literatura infantil, nomeadamente, à exploração das obras literárias selecionadas, podemos afirmar que os alunos adquiriram atitudes e representações positivas em relação a outras línguas e culturas.

Ainda que possa não se revelar significativo em termos de resultados obtidos, é de salientar que na quarta e quinta sessão estiveram presentes 24 e 23 alunos, respetivamente.

Tendo em consideração o gráfico anteriormente apresentado (gráfico 11), que diz respeito à reação positiva dos alunos face à exploração das diferentes línguas e culturas abordadas ao longo das sessões, é possível criar uma ligação direta com aspetos do comportamento humano, nomeadamente, a amizade, a partilha e a compreensão. Assim,

¹⁴ De acordo com o sítio na internet, <http://museudobrinca.wix.com>, o Museu do Brincar é um projeto que se dedica à recolha de brinquedos e de outros objetos relacionados ao mundo infantil, nomeadamente, vestuário, material escolar, literatura infantil, entre outros. Este espaço interativo pretende oferecer às crianças um contributo para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Informação acedida no dia 21 de outubro de 2015 em <http://museudobrinca.wix.com/geral>.

¹⁵ De acordo com o sítio na internet, <http://www.holifestival.org>, o *Holi* é uma das maiores celebrações na Índia. Esta celebração é comemorada por toda a Índia, sendo preenchido por diversão, boa disposição e cor. O *Holi* também comemora a chegada da Primavera, uma época de alegria e esperança. Informação acedida no dia 21 de outubro de 2015 em <http://www.holifestival.org/holi-in-india.html>.

¹⁶ O *Happy Holi: festival das cores* é o maior festival de música e cor do mundo, em que milhares de pessoas vestidas de branco se juntam e criam uma paleta humana de cores num momento único de celebração de pura alegria. Informação acedida no dia 21 de outubro de 2015 em <http://www.happyholifestival.com/pt/#happy-holi-4>.

atendendo ao crescimento das reações positivas dos alunos, ao longo das sessões, face às línguas e culturas exploradas, foi perceptível que todos os alunos compreendem e reconhecem que independentemente da DLC existente na turma é importante saber respeitar, partilhar e compreender o Outro.

Intimamente ligado aos factos apresentados anteriormente, importará atentar também no acolhimento e na integração, quer de outros colegas na turma, quer de outros indivíduos na comunidade. Nesse sentido, as atitudes e representações dos alunos em relação ao acolhimento de novos colegas e/ou indivíduos de outras culturas foram de abertura e disponibilidade em bem receber, integrar e saber conviver. Deste modo, é possível observar no gráfico 14 e 15 que quando questionados sobre a importância de acolher bem quem visita a nossa casa e se consideram importante saber conviver com outras pessoas, a maioria dos alunos da turma respondeu afirmativamente a ambas as questões, registando-se apenas 1 resposta negativa à primeira questão (gráfico 12).



Gráfico 12. “Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa casa?”¹⁷.

É de salientar, que o aluno que respondeu de forma negativa à questão traduzida pelo gráfico 12, poderá ter realizado uma má leitura e interpretação da questão ou se encontrava num momento de distração aquando do preenchimento do inquérito por questionário aos alunos. Isto porque, todas as respostas à questão: “Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas?” foram positivas. Desta forma, é possível constatar que o aluno contradiz a resposta que deu na questão anterior (gráfico 12). De ressaltar que este facto é corroborado pelo registo da grelha do professor para a avaliação das atividades.

¹⁷ Questão presente no inquérito por questionário aos alunos realizado na sessão 4.

1.3. Consciência e valorização dos repertórios plurilíngues e pluriculturais dos colegas

Tal como referido nas subcategorias anteriores a noção dos alunos quanto à DLC na turma foi evidente. No entanto, quando esta diversidade foi abordada sob o ponto de vista mais específico, nomeadamente, no que diz respeito ao património histórico e cultural, bem como a partilha de experiências pessoais, os resultados obtidos traduzem uma informação diferente, conforme comprova o gráfico 13.

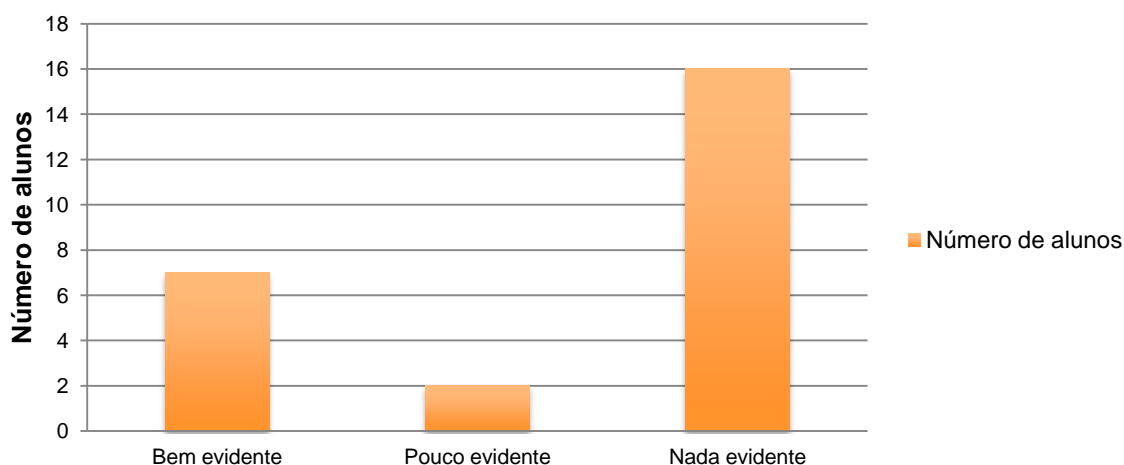


Gráfico 13. Valoriza o património histórico e cultural tendo em conta experiências pessoais.

Os resultados apresentados dever-se-ão, em certa parte, ao facto da subcategoria em estudo requerer uma abordagem mais aprofundada, no sentido em que o tempo definido para a sessão teria que ser alargado. Contudo, este facto não se revelou possível de concretizar, uma vez que para a concretização deste projeto era fundamental não quebrar, de forma abrupta, a rotina diária dos alunos, no que concerne aos conteúdos programáticos a serem lecionados. Assim, aliado ao factor tempo, detetaram-se dificuldades que se prenderam com partilha de experiências pessoais por parte dos alunos. Ainda que alguns alunos manifestassem vontade em participar nas atividades apresentadas e na partilha de experiências pessoais, uma parte significativa apresentou dificuldades em expressar-se.

Todavia, ainda que menos evidente, obteve-se o registo de algumas partilhas, por parte dos alunos, que se revelaram positivas, designadamente, no que diz respeito às línguas e culturas russa e chinesa. Os alunos A (26) e A (7) manifestaram-se no sentido de relacionar que a matrioska faz parte da cultura russa, sendo que o aspeto

supramencionado tinha já sido abordado no início da sessão. O aluno A (26) partilhou com os colegas que “Na biblioteca também há uma matrioska. Logo à entrada”. O mesmo sucedeu no decorrer da sessão seguinte, aquando da exploração da língua, do alfabeto, da gastronomia, da forma de comer e de vestir da cultura chinesa, onde o aluno A (26) referiu “Eu já ouvi falar no nome da comida, mas não disseram o que era”, sendo que o aluno A (6) respondeu “Eu já provei. Eu às vezes quando vou ao ‘Jumbo’ lá onde tem muitos sítios para comer tem lá, mas eu não gostei”.

Relativamente à sistematização de aspetos relacionados com: i) o respeito pela identidade cultural e linguística; ii) o que é comum e diferente; iii) a língua como património cultural; e iv) o acolhimento e integração linguística e cultural, os dados apresentados demonstram, com o apoio da grelha do professor para a avaliação das atividades, que o número de alunos que demonstraram ter adquirido/desenvolvido esta consciência e os que não o demonstraram é muito próximo, tal como revela o gráfico 14.

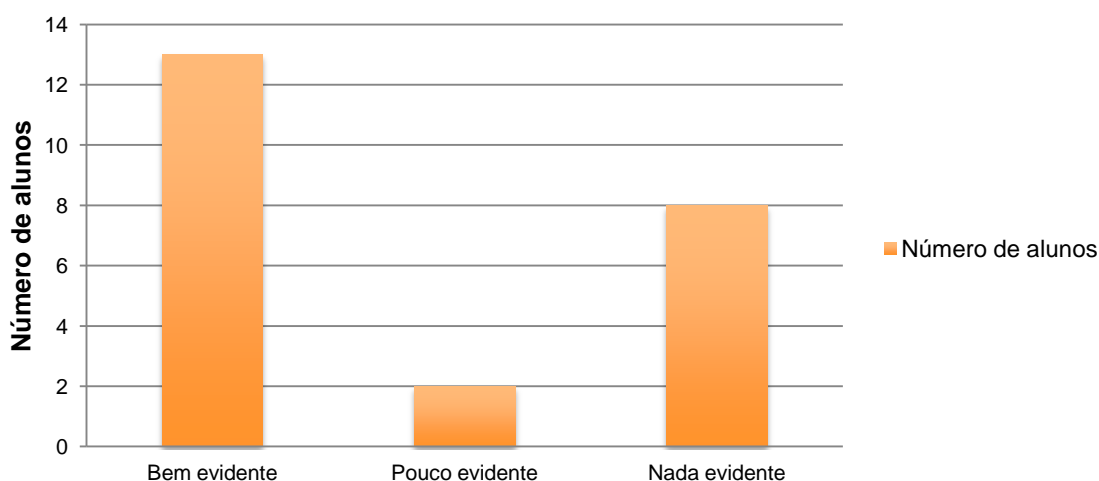


Gráfico 14. Respeito pela DLC.

No entanto, verifica-se que 13 alunos se dispuseram de forma mais evidente e motivada, a interagir ao nível social, linguístico e cultural com os colegas, levando-os a partilharem, de forma espontânea, experiências pessoais e ideias pré-concebidas sobre algumas línguas e culturas. A título de exemplo, o aluno A (26) aquando da exploração das línguas e culturas dos colegas da turma, verbalizou uma comparação assente quer nos novos conhecimentos adquiridos/desenvolvidos, quer no seu senso comum e/ou reflexão “As pessoas da Rússia são russas, então as pessoas da Moldávia são molduras”.

Por outro lado, e no papel de observador, distinguir e classificar as inferências que serviram de base à elaboração da presente subcategoria, também se revelou uma tarefa árdua, uma vez que, aspetos que se prendem com o respeito pela identidade cultural e linguística e/ou a língua como um património cultural não se revelam fáceis de observar e, conseqüentemente, de classificar. Contudo, o mesmo não se sucedeu no que diz respeito à aceitação e compreensão do outro por parte dos alunos. A título de exemplo, importará mencionar que o aluno A(27) aquando da exploração da temática supramencionada referiu que “As pessoas que vêm de outros países também se devem sentir tristes por vir embora do país delas”. Para além disso, e de acordo com os instrumentos de recolha de dados utilizados, é possível afirmar que todos os alunos parecem ter adquirido/desenvolvido a consciência de que é importante compreender e aceitar o outro.

Após a análise dos dados apresentados, consideramos que os alunos ficaram consciencializados para a existência de diferentes línguas e culturas, compreendendo que é importante a sua valorização e respeito e que o conhecimento permite a criação de relações com os outros o que promove a vivência de experiências enriquecedoras para o seu futuro.

1.4. Consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade

No que diz respeito à presente subcategoria, e para que fosse possível atentar se os alunos adquiriram/desenvolveram uma maior consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade, foram desenvolvidas atividades que consistiram na apresentação de uma narrativa em que surgiram palavras que provinham do vocabulário da cultura explorada, a russa (sessão 3). O objetivo foi alcançado quando os alunos conseguiram reconhecer que essas palavras não faziam parte do vocabulário que conhecem, neste caso o português, levando, conseqüentemente, a que se pronunciassem no sentido de saber o significado das mesmas.

Para além deste levantamento de palavras, foi também apresentado o alfabeto da língua da cultura russa, levando assim, a que mais uma vez o interesse e curiosidade dos alunos em perceber a relação entre alfabetos, neste caso entre o português e o russo. No seguimento, foram surgindo algumas manifestações por parte dos alunos, tais como: A (26) “Há letras que não são do nosso alfabeto”; A (16) “Podes copiar o alfabeto russo?”; A (26) “Eu quero ver o alfabeto russo”.

Por conseguinte, e tendo por base o instrumento de recolha de dados inquérito por questionário aos alunos, disponibilizado no final da sessão, foi possível averiguar, de acordo com o gráfico 15, que 16 alunos conseguiram compreender que cada língua tem o seu próprio alfabeto. No entanto, constatou-se que 8 alunos revelaram não serem capazes de identificar uma língua pelo seu alfabeto. Estes resultados poderão dever-se, de alguma forma, ao facto dos alunos entenderem não serem capazes de estabelecer uma ligação direta entre o alfabeto que conhecem, neste caso o português, e o alfabeto apresentado na sessão, ou seja, o russo.

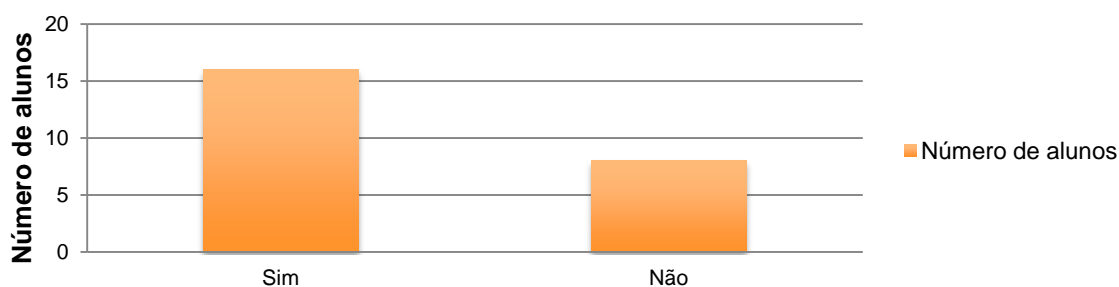


Gráfico 15. "Identificas uma língua pelo seu alfabeto?"¹⁸.

Todavia, importará ressaltar que no decorrer da sessão 3, e tendo por base o instrumento grelha do professor para avaliação das atividades, representado pelo gráfico 16, foi possível constatar que existiram dificuldades por parte de alguns alunos em compreender a escrita como representação da linguagem oral/código oral. Dificuldades essas, que se vieram a confirmar, conforme já referido anteriormente, aquando do preenchimento do inquérito por questionário aos alunos.

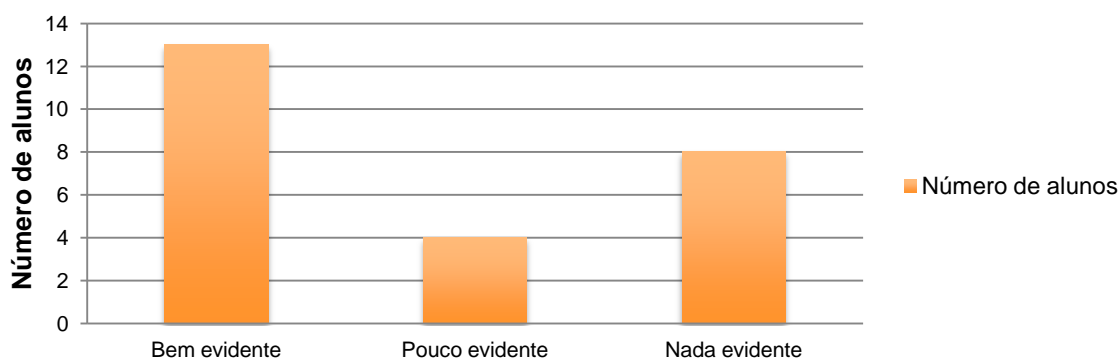


Gráfico 16. Entende a representação da linguagem oral/código oral e código escrito.

¹⁸ Questão presente no inquérito por questionário aos alunos realizado na sessão 4, nomeadamente, no dia 16 de abril de 2015.

Por outro lado, apesar das dificuldades já enunciadas, é de salientar que foi possível observar, e consequentemente, classificar que todos os alunos revelaram reconhecer que no mundo existem várias línguas e que estas fazem parte do património cultural da humanidade. Os dados recolhidos demonstram que os alfabetos estudados foram realmente uma descoberta para os alunos, uma vez que a grande maioria não estava familiarizada com os mesmos e nenhum aluno afirmou já ter visto letras dos alfabetos apresentados.

2.1. Conhecimentos sobre as línguas e culturas dos colegas

Nesta subcategoria pretende-se analisar os conhecimentos que os alunos adquiriram/desenvolveram no que diz respeito às línguas e culturas presentes em sala de aula. Uma vez que a implementação do projeto de intervenção foi iniciada com a exploração do livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares, os alunos puderam logo de início realizar descobertas sobre as línguas e culturas dos colegas. Para além disso, no decorrer da sessão 1, os alunos contactaram com aspetos como: i) a valorização da diversidade através da construção de sentimentos de solidariedade, amizade, partilha e cooperação; ii) as diferentes culturas da turma, nomeadamente, portuguesa, cabo-verdiana, moldava e brasileira e iii) para a exploração dos costumes, da gastronomia, do tipo de música e da localização geográfica inerentes às culturas dos colegas.

Sobre a presente subcategoria, e remetendo para os dados recolhidos, traduzidos nos gráficos 17, 18, 19 e 20 a primeira leitura que se poderá realizar, relativamente aos conhecimentos dos alunos sobre as línguas e culturas dos colegas, prende-se com a verificação de que os resultados finais são significativamente melhores do que os iniciais.

No entanto, no que à cultura portuguesa diz respeito, mais concretamente ao conhecimento sobre o fado enquanto tipo de música tradicional da mesma, os resultados foram inversos ao esperado. Uma vez que, tal como se verifica no gráfico 17, os resultados finais, que se esperavam mais favoráveis e menos dúbios, vieram a revelar-se inferiores aos iniciais; levando, portanto, a que o número de alunos que inicialmente sabia que o fado é um tipo de música tradicional da cultura portuguesa, mesmo com a sessão de exploração desta cultura, diminuiu significativamente.

Deste modo, recorrendo ao gráfico 17, é possível constatar que, inicialmente, o número de alunos que respondeu que o fado é um tipo de música tradicional da cultura portuguesa foi 17, sendo que o mesmo desceu para 10 no inquérito por questionário final

aos alunos. Por outro lado, no que concerne ao número de alunos que não sabia a que cultura pertencia o fado, 3, subiu para 8, aquando do inquérito por questionário final aos alunos.

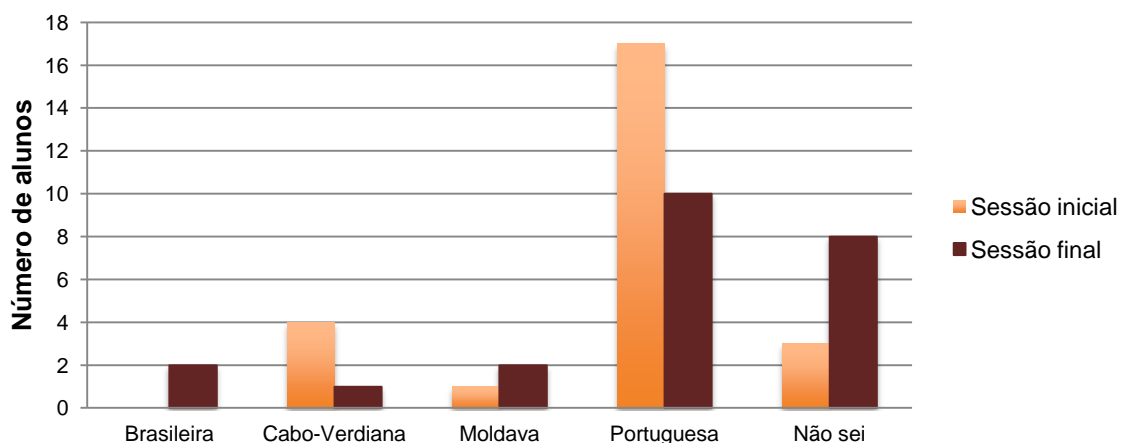


Gráfico 17. "O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?"¹⁹.

Relativamente aos resultados apresentados, o facto de não se obter, na cultura portuguesa, um crescimento dos valores finais, conforme se verificou nas restantes culturas da turma, poderá dever-se à predisposição, motivação e interesse dos alunos em conhecer melhor as culturas dos colegas. Ainda que, também a cultura portuguesa tenha sido explorada da mesma forma que as restantes, sendo esta a cultura predominante na turma poderá não ter despertado tanta curiosidade, comparativamente, às restantes.

Importará salientar que o facto do número de respostas "não sei" ter aumentado, de forma significativa, do inquérito por questionário inicial aos alunos para o inquérito por questionário final aos alunos poderá dever-se a um maior à vontade e confiança dos alunos para reconhecerem que não sabiam a resposta, ou seja, que o fado é um tipo de música tradicional da cultura portuguesa.

¹⁹ Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

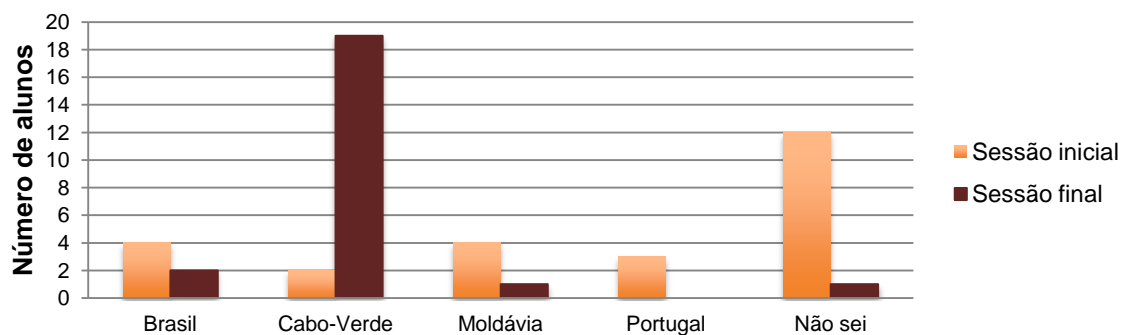


Gráfico 18. "Que país se situa no continente africano?"²⁰.

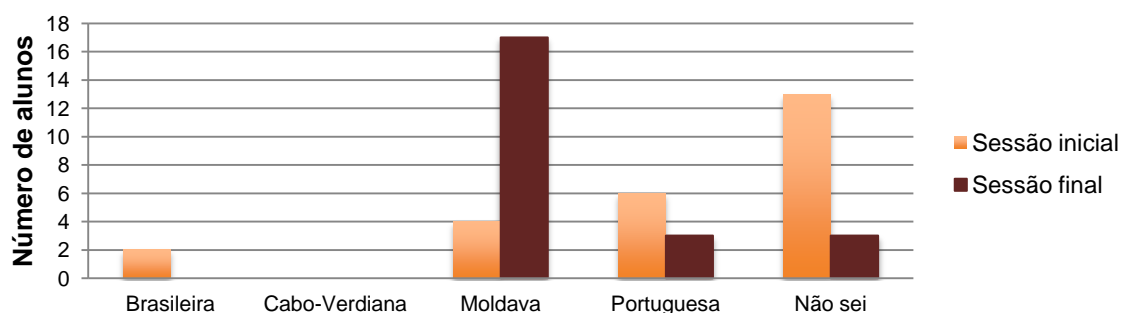


Gráfico 19. "A mamaliga é o prato tradicional de que cultura?"²¹.

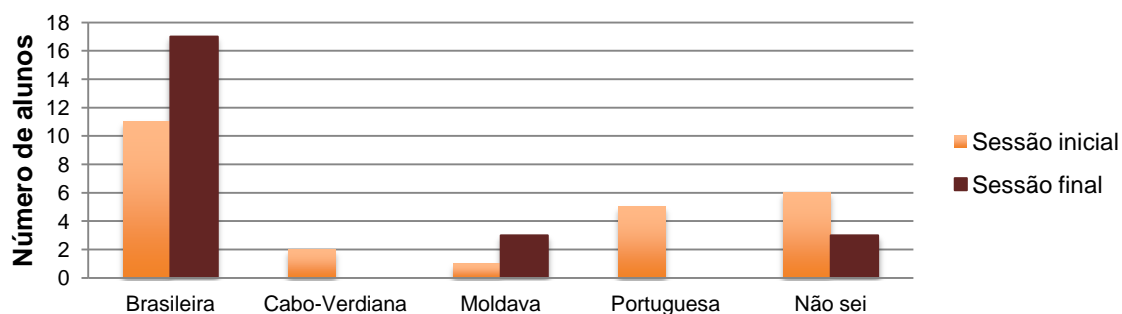


Gráfico 20. "A capoeira é a dança típica de que cultura?"²².

Os gráficos 17, 18, 19 e 20 mostram que, inicialmente, a maioria dos alunos teve dificuldade em responder às questões que se prendem com o tipo de música, com a localização geográfica, com a gastronomia e com a dança típica das diferentes culturas

²⁰ Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

²¹ Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

²² Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

presentes na turma. Contudo, estas dificuldades foram-se dissipando como foi possível observar nos gráficos apresentados, nomeadamente, nas respostas dos alunos ao inquérito por questionário final. Para além disso, os alunos evidenciaram segurança nas suas respostas, uma vez que as respostas “não sei” no inquérito por questionário aos alunos inicial, comparativamente, às do inquérito por questionário aos alunos final diminui.

2.2. Conhecimentos sobre outras línguas e culturas trabalhadas com os alunos

Os alunos, para além de adquirirem/desenvolverem conhecimentos acerca das línguas e culturas dos colegas, também o fizeram em relação às outras línguas e culturas trabalhadas.

Os resultados recolhidos revelaram-se positivos, na medida em que os resultados obtidos no inquérito por questionário final aos alunos foram significativamente melhores que os obtidos no inquérito por questionário inicial aos alunos, sendo que, ao contrário do que sucedeu na subcategoria anterior, nomeadamente, no dizia respeito à língua e cultura portuguesa, todos os resultados, na sua generalidade, foram coerentes. Os resultados obtidos no inquérito por questionário final aos alunos no que concerne às línguas e culturas exploradas nas sessões, nomeadamente, africana, russa, chinesa e indiana, sofreram uma evolução onde se pode deduzir que os alunos adquiriram/desenvolveram, de forma positiva, conhecimentos sobre as mesmas; conforme traduzem os gráficos 21, 22, 23 e 24.

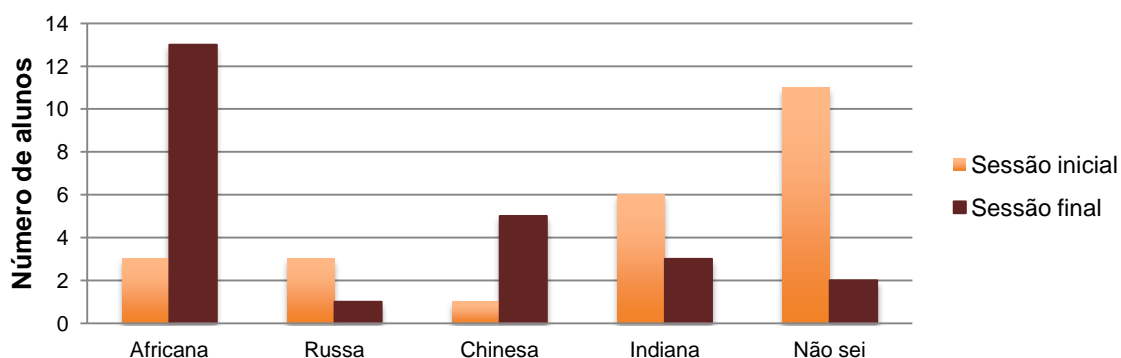


Gráfico 21. "O ibo e a haúça são línguas de que cultura?"²³.

²³ Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

Relativamente à implementação do projeto de investigação, os alunos tomaram contacto pela primeira vez com a cultura africana e com as línguas ibo e haúça na sessão 1, aquando do inquérito por questionário inicial. No entanto, no decorrer da sessão 2, os alunos contactaram de perto com a cultura africana, tendo sido introduzidos à valorização da DLC e por conseguinte, puderam familiarizar-se melhor com as línguas ibo e haúça.

O gráfico 22, como foi já referido, traduz um resultado positivo no que à evolução do conhecimento dos alunos sobre outras línguas e culturas diz respeito. Importará no entanto ressaltar, que a língua e cultura russa foram exploradas aquando da sessão 3 com recurso ao livro “Irina” de Francisco Fernandes. Alguns dos objetivos linguístico-comunicativos estipulados para a sessão prenderam-se com: i) a leitura de excertos do livro por parte dos alunos, permitindo que estes contactassem com o alfabeto russo; e ii) apresentar a relação entre a linguagem oral/código oral e o código escrito.

No que diz respeito às atividades propostas, privilegiou-se, a título de exemplo, a exploração do alfabeto russo e a exploração de algumas palavras do texto (em russo e em português), nomeadamente, a “matrioska”.

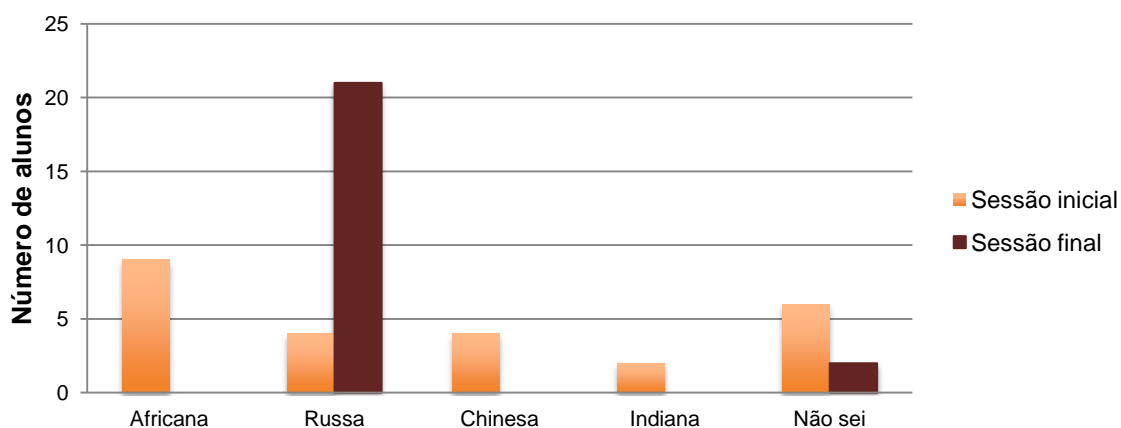


Gráfico 22. "A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?"²⁴.

À semelhança do que sucedeu nos gráficos 21 e 22, também os dados que refletem os conhecimentos iniciais e finais dos alunos sobre um instrumento musical tradicional da cultura chinesa foram positivos (gráfico 23). A exploração e sensibilização dos alunos para a língua e cultura chinesa deu-se na sessão 4, com recurso ao livro “A Colecção” de Margarida Botelho. Será de ressaltar que um dos objetivos da sessão se prendeu com valorização da DLC, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes,

²⁴ Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

formas de comer, instrumentos musicais tradicionais, entre outros, da cultura chinesa. Para além disso, e de entre as atividades propostas para a sessão mencionada anteriormente, destacar-se-á a projeção/exploração de algumas imagens relativamente à cultura chinesa, servindo de mote para a promoção de diálogo com os alunos.

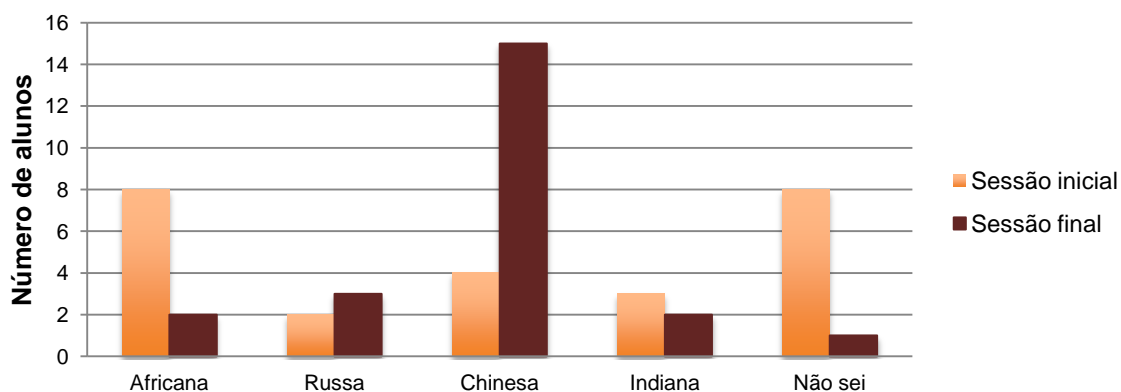


Gráfico 23. "O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?"²⁵

A sessão 5 teve como intuito apresentar e explorar a língua e a cultura indiana. Deste modo, o livro "Lili e o Jardim da Índia" de Jeremy Smith serviu de base para a implementação de atividades como a leitura expressiva de alguns excertos do livro, explorando diferentes entoações vocais, mas também explorando a fauna e a flora mencionada no mesmo. Por conseguinte, o gráfico 24 traduz a evolução dos alunos relativamente aos seus conhecimentos iniciais e finais sobre a fauna e flora da Índia, nomeadamente, o jasmim.

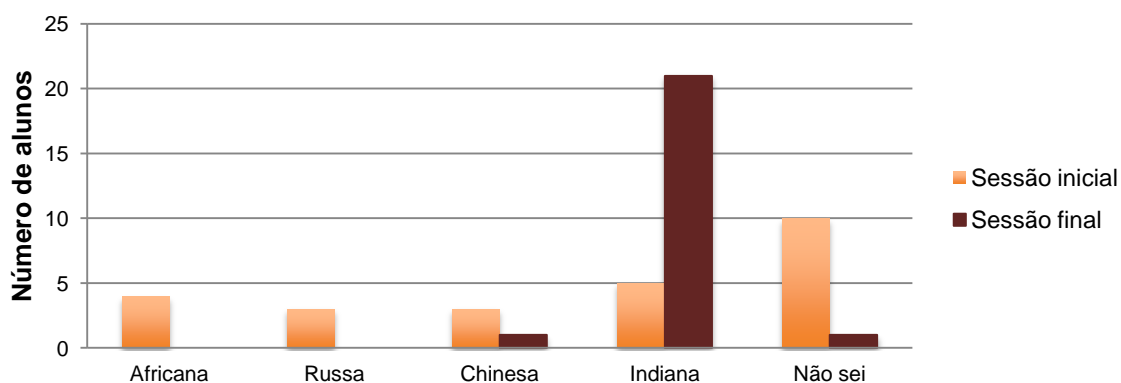


Gráfico 24. "O jasmim é a flor tradicional de que cultura?"²⁶.

²⁵ Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

²⁶ Questão presente nos inquéritos por questionários iniciais e finais aos alunos realizados nos dias 13 e 17 de abril de 2015, respetivamente.

Uma vez mais, e tal como se deduziu na subcategoria anterior, esta evolução dos resultados poderá dever-se, em parte, ao facto de se tratarem de línguas e culturas distintas entre si e entre a própria língua e cultura predominante na turma, a portuguesa.

Para além disso, o facto das línguas e culturas exploradas poderem ser pouco conhecidas por parte dos alunos, poderá também ter despertado o interesse e a curiosidade dos mesmos na aquisição/desenvolvimentos de conhecimentos.

Por outro lado, a forma como as línguas e culturas em questão foram exploradas, aliadas a atividades para a promoção da leitura, nomeadamente: i) a antecipação do conteúdo do livro através do título; ii) localizar nas ilustrações do livro a informação pretendida; iii) a narração da história, recorrendo às ilustrações; iv) a dramatização da narrativa, a pares, recorrendo a um guião; e v) a leitura expressiva de alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais, entre outras; terá sido um fator importante para a obtenção dos resultados apresentados.

Em síntese, é possível afirmar que quando tiveram oportunidade de participar em atividades de exploração da DLC de outras línguas e culturas que não as presentes na turma, os alunos adquiriram/desenvolveram conhecimentos sobre as mesmas.

3.1. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas

Tão importante como a aquisição/desenvolvimento de conhecimento, sobre as várias línguas e culturas presentes na turma, é também a aquisição/desenvolvimento de capacidades como: observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas da turma.

No entanto, na prática o investigador nem sempre consegue obter resultados que permitam alcançar os objetivos a que se propõe aquando da implementação de um projeto. O facto mencionado pode ser traduzido através do gráfico 25, uma vez que, de acordo com os dados obtidos no universo de 24 alunos que responderam ao inquérito por questionário da sessão 1, dia 13 de abril de 2015, foram 11 os alunos que evidenciaram não serem capazes de identificar as diferentes culturas presentes na turma.

Posto isto, importará mencionar que os resultados traduzidos no gráfico 25, não são suficientes para afirmar se os alunos são capazes de caracterizar a DLC na sala de aula.

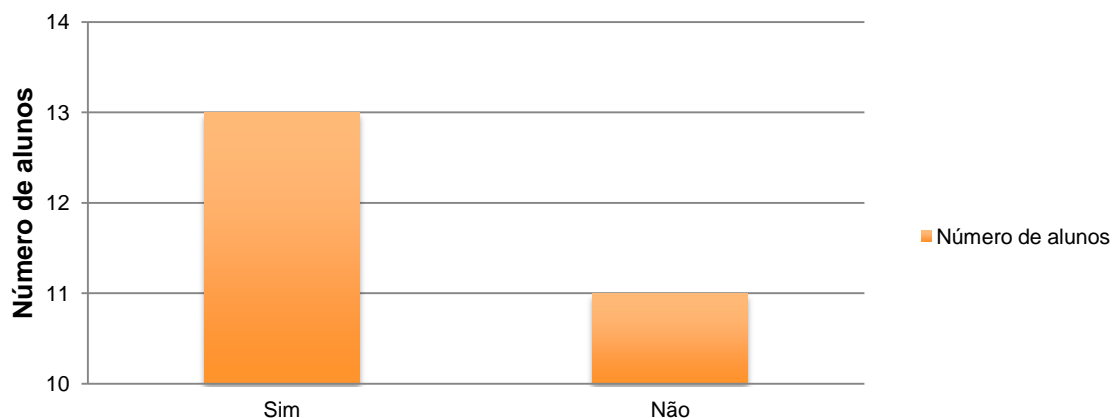


Gráfico 25. "Identificas as diferentes culturas presentes na turma?"²⁷.

Os resultados apresentados, mais concretamente no que diz respeito ao número de alunos que respondeu de forma negativa à questão "Identificas as diferentes culturas presentes na turma?", poderão dever-se, em parte, ao facto da mesma ter sido realizada na primeira sessão. Tratando-se de um primeiro contacto com informações mais específicas e detalhadas sobre as línguas e culturas da turma, entende-se natural o facto de os alunos ainda não estarem aptos para apreender os conceitos de língua e cultura, levando, por conseguinte, a que quando deparados com esta questão não se sentissem capazes de responder em conformidade e/ou cientes do que se pretendia com a mesma.

O facto enunciado baseia-se, em parte, na análise dos dados recolhidos sobre os costumes, a gastronomia, o tipo de música e a localização geográfica, representados no gráfico 26. Isto porque, quando questionados sobre a existência, ou não, de semelhanças entre os costumes, a gastronomia, o tipo de música e a localização geográfica das culturas presentes na turma, a maioria dos alunos, entre 22 e 23, foi capaz de encontrar semelhanças e diferenças, bem como estabelecer comparações entre as mesmas.

Importará mencionar que a comparação entre culturas, nomeadamente, no que diz respeito aos costumes, à gastronomia, ao tipo de música e à localização geográfica relacionados com as línguas e culturas abordadas para além das da turma, foi um objetivo estipulado na sessão 5. Desta forma, ao longo das sessões os alunos puderam desenvolver as suas capacidades para observar, identificar, analisar e comparar, uma vez que estas foram estimuladas no decorrer das mesmas.

²⁷ Questão presente no inquérito por questionário aos alunos da sessão 1 realizado no dia 13 de abril de 2015.

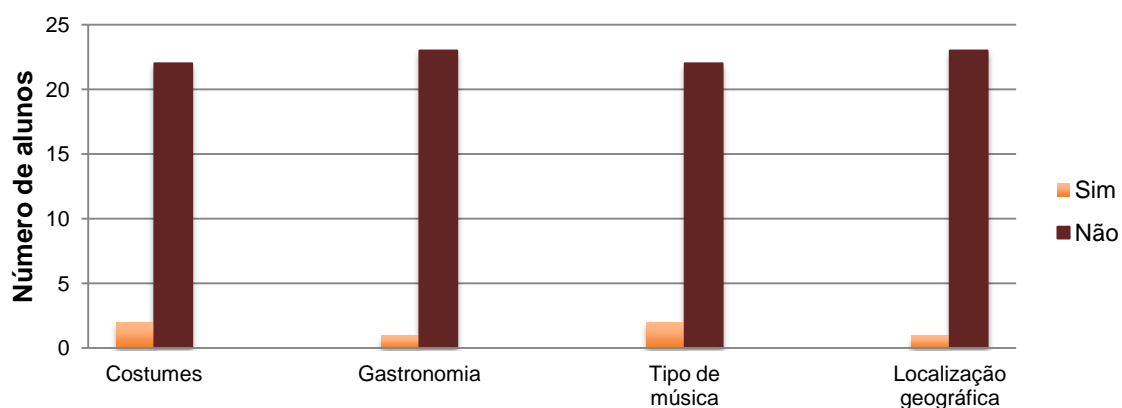


Gráfico 26. Conhecimentos dos alunos sobre os costumes, a gastronomia, o tipo de música e a localização geográfica das culturas da turma.

Assim, entende-se que, perante os resultados apresentados no gráfico 26, se poderá assumir que os alunos foram sensibilizados e motivados para atentar na DLC presente na turma e que, após as 5 sessões, adquiriram/desenvolveram capacidades de observar, identificar, analisar e comparar os costumes, a gastronomia, o tipo de música e a localização geográfica das culturas da turma.

3.2. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com outras línguas e culturas

À semelhança do que se verificou na subcategoria anterior, também na exploração de outras línguas e culturas se verificou que os alunos adquiriram/desenvolveram de forma geral, capacidades de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com outras línguas e culturas. Nomeadamente, no que diz respeito ao alfabeto, à forma de comer, à forma de vestir e à gastronomia característica de cada cultura explorada, para além das existentes na turma.

Tal como os resultados obtidos quanto à capacidade de identificar uma língua pelo seu alfabeto, gráfico 15, também quanto às capacidades de identificar uma cultura pela sua forma de vestir e de identificar uma cultura pela sua gastronomia, gráficos 27 e 28, respetivamente, alguns alunos revelaram que ainda não se sentiam capazes de o fazer.



Gráfico 27. "Identificas uma cultura pela sua forma de vestir?"²⁸.

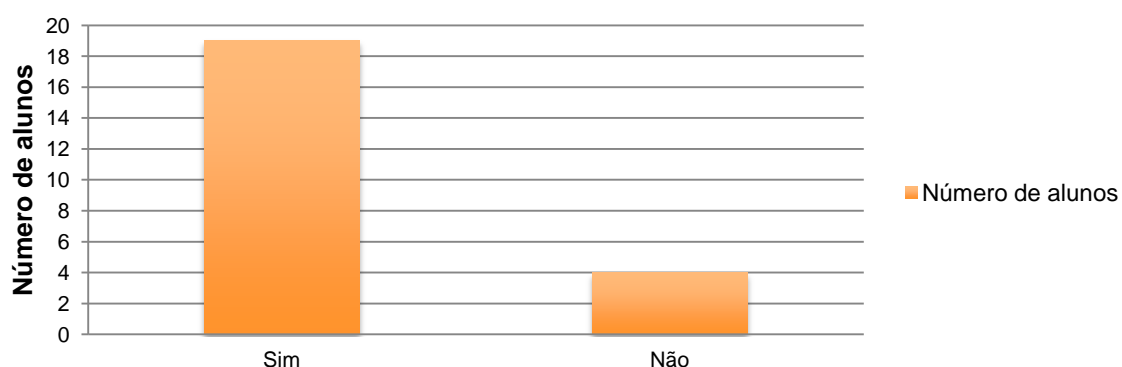


Gráfico 28. "Identificas uma cultura pela sua gastronomia?"²⁹

No entanto, no que concerne à capacidade de identificar uma cultura pela sua forma de comer, todos os alunos demonstraram terem adquirido/desenvolvido a capacidade referida.

Importará ressaltar que as temáticas inerentes aos gráficos 27 e 28 foram abordadas aquando da sessão 4 e que esta teve como objetivos didáticos relacionados com a valorização da DLC: i) aprender a reconhecer o que é comum e o que é diferente; ii) perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia; e iii) valorizar a DLC, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir e de comer, entre outros.

Para além disso, os últimos dados apresentados, recolhidos com recurso ao inquérito por questionário aos alunos da sessão 4, contrapondo com os dados dos gráficos 27 e 28 poderão dever-se, por um lado, ao facto dos alunos terem vivido

²⁸ Questão presente no inquérito por questionário aos alunos da sessão 5 realizado no dia 17 de abril de 2015.

²⁹ Questão presente no inquérito por questionário aos alunos da sessão 5 realizado no dia 17 de abril de 2015.

experiências onde contactaram de perto com outras formas de comer que não as que os mesmos comumente conhecem. Este aspeto foi tido em consideração, atendendo às manifestações verbais de alguns alunos aquando da exploração e/ou sistematização do mesmo. Designadamente, e a título de exemplo, A (5) “Nós comemos com talheres (...) e na China é com pauzinhos”.

Por outro lado, os resultados apresentados nos gráficos 27 e 28 poderão dever-se ao facto dos aspetos explorados, nomeadamente, o nome do vestuário tradicional de cada cultura e/ou o nome dos pratos típicos de cada cultura poderem ser mais difíceis de assimilar pelos alunos. O facto de alguns alunos terem evidenciado não serem capazes de identificarem as línguas e culturas pelo seu alfabeto, pela sua forma de comer, pela sua forma de vestir e pela gastronomia, foi também corroborado pela observação, recorrendo à grelha do professor para a avaliação das atividades, conforme se poderá verificar no gráfico 29.

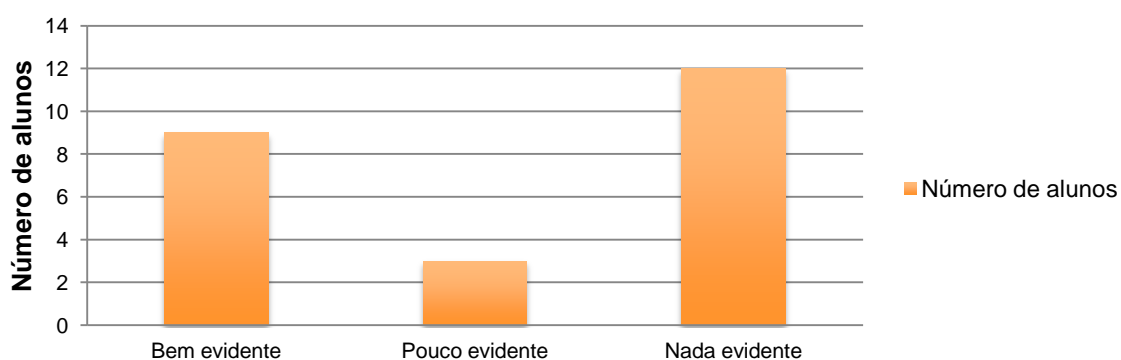


Gráfico 29. Valorização da DLC: línguas, alfabetos, formas de vestir e de comer.

No entanto, de uma forma geral, e tendo por base os gráficos acima referidos, com as devidas considerações, bem como a grelha do professor para a avaliação das atividades, referentes à sessão 5, traduzida pelo gráfico 30; é possível constatar que os alunos se revelaram capazes de comparar a cultura explorada em cada sessão com as culturas abordadas em sessões anteriores. Estas capacidades dos alunos, também se evidenciaram nas manifestações verbais de alguns alunos, tais como, A (26) “A Índia é mais pequena do que a China” e A (19) “Posso dizer uma coisa? Então a Índia fica perto da China?”.

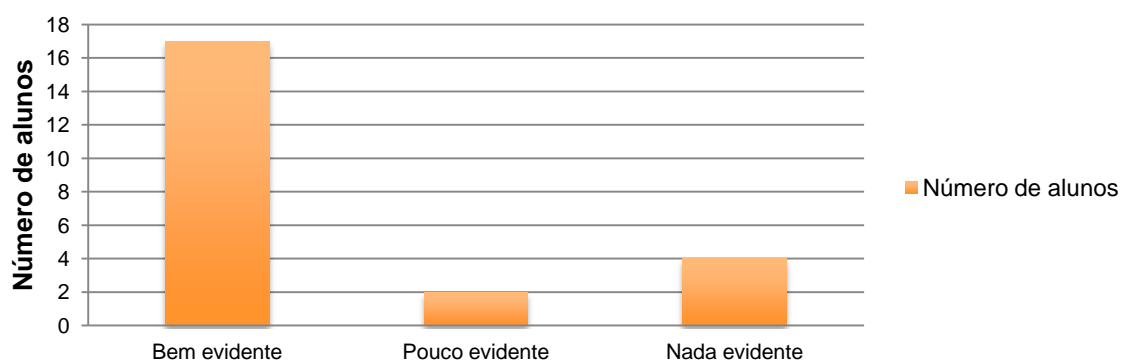


Gráfico 30. Comparação da cultura explorada com as culturas abordadas nas sessões anteriores.

Em síntese, e de acordo com os dados apresentados e analisados, é possível afirmar que os alunos adquiriram/desenvolveram a capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos como a forma de vestir, a forma de comer e a gastronomia das culturas africana, russa, chinesa e indiana.

3.3. Capacidade de reconhecer que existem indivíduos que podem ser plurilingues e/ou pluriculturais

No que diz respeito à análise e discussão da presente subcategoria, revelou-se pertinente atentar, numa primeira fase, nas capacidades que os alunos revelaram ter adquirido/desenvolvido relativamente à importância de valores como a solidariedade, a amizade, a partilha e a cooperação; assim, entende-se oportuno analisar os dados representados no gráfico 31.

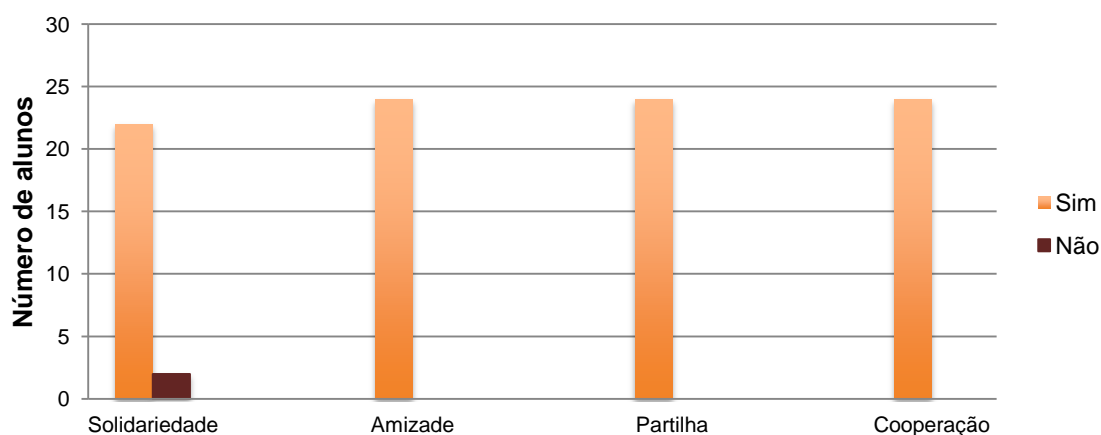


Gráfico 31. Importância dos valores.

Atentando no gráfico 31, que dá conta da importância ou não que os alunos atribuem a valores como a solidariedade, a amizade, a partilha e a cooperação, é evidente que os mesmos foram capazes de reconhecer que estes são aspetos importantes para vivermos em harmonia, enquanto indivíduos e atores sociais. No que diz respeito aos conceitos de amizade, partilha e cooperação, os 24 alunos que responderam de forma positiva ao inquérito por questionário dos alunos, da sessão 1, revelaram reconhecer que os mesmos são importantes e que deverão estar presentes no quotidiano e nas mais diversas situações. Todavia, no que concerne ao conceito de solidariedade, verifica-se que 2 dos 24 alunos consideraram que o mesmo não se entendia importante.

Este facto poderá dever-se não à desvalorização, por parte dos alunos, quanto à importância da solidariedade, mas sim a um possível desconhecimento do significado do conceito. Nesse sentido, revelou-se importante realizar uma recolha de dados, tendo por base os inquéritos por questionário aos alunos, das sessões 2, 3 e 5; que se prenderam com o levantamento de questões, tais como, “Consideras que a compreensão do outro é importante?” (gráfico 32), “Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas?” e “Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferentes?”. Entende-se necessário referir, que as questões apresentadas nos inquéritos por questionário aos alunos, surgiram no seguimento dos aspetos explorados ao longo das sessões, sendo que as respostas às duas últimas questões supramencionadas foram todas positivas.



Gráfico 32. "Consideras que a compreensão do Outro é importante?"³⁰.

³⁰ Questão presente no inquérito por questionário aos alunos da sessão 2 realizado no dia 14 de abril de 2015.

Importará ressaltar que a questão apresentada no gráfico 32 é o reflexo dos objetivos estipulados e das atividades realizadas no âmbito da sessão 2. No que diz respeito à mesma será de destacar que um dos principais objetivos pedagógico-didáticos se prende com a importância da amizade, da partilha e da compreensão do comportamento humano. Este objetivo foi trabalhado, com recurso à obra literária “A surpresa de Handa” de Eillen Browne, com as seguintes atividades: i) narração da história, por parte dos alunos, com recurso às ilustrações; e ii) exploração dos aspetos mais importantes do texto/livro, designadamente, a partilha e a compreensão do outro.

Relativamente à questão “Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas?” esta esteve presente no inquérito por questionário aos alunos relativo à sessão 3 que teve, a título de exemplo, como objetivo pedagógico-didático motivar os alunos para o acolhimento e integração linguística e cultural de alguém vindo de fora. Por sua vez, a atividade realizada na sessão 3 que pretendeu alcançar o objetivo mencionado prendeu-se com a localização no texto, por parte dos alunos, da seguinte informação solicitada: i) o acolhimento e a integração de alguém que chega de outro país e ii) a promoção de atitudes positivas face aos outros e às culturas e línguas.

Por sua vez, e no que concerne à questão “Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferentes?”, a mesma esteve presente no inquérito por questionário aos alunos da sessão 5. A sessão mencionada teve como objetivo pedagógico-didático principal sistematizar aspetos como: i) o respeito pela identidade cultural e linguística; ii) o respeito pelo que é comum e o que é diferente; iii) o respeito pela língua como património cultural; e iv) o acolhimento e a integração linguística e cultural.

Face aos resultados obtidos é possível constatar que a amizade, a compreensão do outro, o acolhimento e o saber conviver com outras pessoas, sabendo que somos todos diferentes, são aspetos considerados importantes pelos alunos. No entanto, também é possível verificar que, no que respeita à importância da compreensão do outro, houve um aluno que respondeu de forma negativa. Este facto poderá dever-se à incompreensão da questão ou do conceito de “o Outro” ou a uma distração por parte do aluno.

Ainda no que concerne aos resultados relativamente às questões “Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas?” e “Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferentes?” é de salientar que, mais do que se verificar que as respostas foram na

sua totalidade positivas, foi possível constatar que as mesmas terão sido respondidas, pelos alunos, cientes do que era pretendido com as mesmas. Por outro lado, recorrendo à observação e, conseqüentemente, ao registo de manifestações verbais dos alunos, foi possível corroborar os resultados acima apresentados, tendo em consideração atitudes e representações dos mesmos ao longo das sessões.

Estas atitudes e representações dos alunos poderão ser exemplificadas de acordo com as seguintes manifestações verbais: A (26) “Temos que ser amigos de todas as pessoas mesmo que elas sejam de uma cultura nova. Por exemplo, o A (27) é do Brasil e eu sou de Aveiro, que é de Portugal...e sou amigo dele” ou A (16) “O A (19)... eu convidava-o para ir a minha casa e se ele fosse de outra cultura, à mesma eu convidava-o”.

No entanto, tendo por base os momentos de observação e as manifestações verbais dos alunos, registados com suporte da grelha do professor para a avaliação das atividades, foram elaborados os gráficos 33 e 34 que dizem respeito à capacidade dos alunos identificarem “gestos amigos” no bom acolhimento que devemos ter com pessoas de outras culturas e à capacidade de reconhecer a importância de acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de fora, respetivamente.

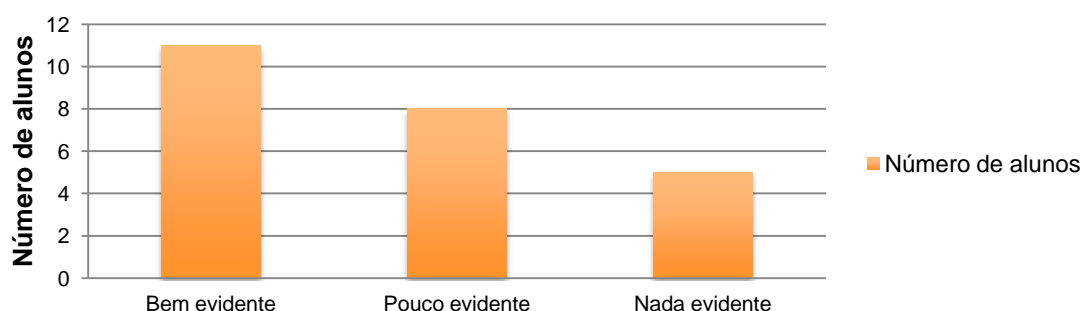


Gráfico 33. Identificar 'gestos amigos' no acolhimento de pessoas de outras culturas.

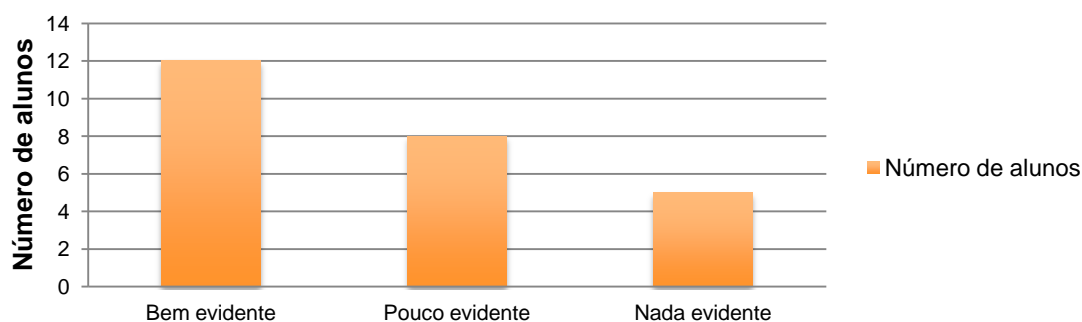


Gráfico 34. Reconhecer a importância de acolher e integrar linguisticamente e culturalmente alguém vindo de fora.

Contrapondo os resultados apresentados anteriormente com os dos gráficos 41 e 42, pode-se mencionar que estes, numa primeira análise, poderão revelar-se contraditórios. Isto porque, o facto das respostas às questões “Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas?” e “Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferentes?” darem conta da totalidade dos alunos considerar importante acolher bem as pessoas de outras culturas e considerar que é importante saber conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferente; sendo que os segundos, gráficos 33 e 34, demonstram ter havido uma amostra significativa de alunos em que foi pouco ou nada evidente serem capazes de identificar “gestos amigos” no bom acolhimento que devemos ter com pessoas de outras culturas e reconhecer a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora.

Esta discrepância poderá dever-se, por um lado, ao facto de alguns alunos terem uma personalidade mais reservada, e por conseguinte, serem menos espontâneos na participação; não significando que os mesmos não estivessem motivados ou interessados em participar nas atividades propostas para cada sessão. Por outro lado, e uma vez que os dados apresentados nos gráficos 33 e 34 dizem respeito aos dias 15 e 16 de abril de 2015, respetivamente, e que as sessões decorreram no período após a hora de almoço, poderá deduzir-se que os alunos que fazem parte da amostra do pouco ou nada evidente encontrar-se-iam menos predispostos à participação.

Tendo em consideração que a presente categoria pretendia aferir se os alunos adquiriram/desenvolveram a capacidade de reconhecer que existem indivíduos que podem ser plurilingues e/ou pluriculturais, importará ressaltar que, ainda que estes dois conceitos não tenham sido apresentados aos alunos sob esta forma, dada a complexidade dos mesmos, entende-se possível afirmar que os mesmos foram explorados.

Em suma, e de acordo com os dados apresentados, é possível afirmar que os alunos, na sua maioria, adquiriram/desenvolveram a capacidade de reconhecer que a solidariedade, a amizade, a partilha e a cooperação são importantes. Para além disso, os alunos apreenderam também que a compreensão pelo outro, respeitando-o e valorizando-o é necessária para que se possa viver em harmonia. O mesmo se aplica no que diz respeito à importância de acolher bem e integrar linguística e culturalmente as pessoas de outras culturas, sabendo conviver com as mesmas apesar de sermos todos diferentes.

4.3.2. Leitura

A presente macro categoria foi formulada com o intuito de ir ao encontro do objetivo de investigação: ii) Desenvolver propostas de rentabilização de DLC, para a promoção da leitura, assim como dos objetivos pedagógico-didáticos i) Promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil” e ii) Promover a leitura.

A macro categoria supramencionada foi explorada tendo em vista a rentabilização da DLC na promoção da leitura. Desta forma, a análise da macro categoria “Leitura” assentará nas atitudes e representações dos alunos em relação à leitura de obras significativas quanto à DLC, bem como às seguintes capacidades: i) (re)conhecer a temática do texto/livro, ii) analisar e deduzir informações exteriores ao texto/livro e iii) ler, recontar, experimentar diferentes entoações e dramatizar.

1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação à leitura de obras significativas quanto à DLC

Com a presente subcategoria pretende-se analisar os dados relativos às atitudes e representações dos alunos em relação à leitura de obras significativas quanto à DLC, nomeadamente, no que respeita ao gosto, ao interesse e/ou respeito em aprender/explorar factos novos sobre o livro e a leitura.

Posto isto, e por forma a conseguir alcançar aquilo a que a mesma se propõe, foram tidos em consideração alguns aspetos, tais como: i) a participação e entusiasmo dos alunos ao longo das sessões (gráfico 10), ii) o ouvir atentamente as questões colocadas (gráfico 35) e iii) o responder adequadamente às mesmas (gráfico 36).

Nesse sentido, e como apresenta o gráfico 10, na categoria “Diversidade Linguística e Cultural”, revela-se pertinente atentar uma vez mais no mesmo. Dado que, os resultados apresentados no gráfico supramencionada estão também intimamente ligados à presente macro categoria de análise.

Deste modo, importará atentar no facto da participação e entusiasmo dos alunos ao longo das sessões ser cada vez mais evidente, ainda que na primeira e na última sessão, os mesmos se tenham revelado menos evidentes. Por um lado, este facto poderá dever-se ao entusiasmo e afinidade emocional desenvolvidos pelos alunos relativamente às temáticas exploradas em cada um das sessões, a título de exemplo: i) a valorização da diversidade através da construção de

sentimentos de solidariedade, amizade, partilha e cooperação; ii) a identificação e exploração dos costumes, gastronomia, música, forma de vestir e de comer das diferentes culturas da turma; iii) a importância da compreensão do comportamento humano; iv) a língua como património cultural da humanidade; e v) a importância de acolher bem alguém vindo de fora, entre outras.

No entanto, por outro lado, os resultados obtidos poderão estar associados ao tipo de atividades desenvolvidas, nomeadamente, nas sessões 1 e 5. A sessão 1 contemplou atividades no âmbito da exploração das características do livro, solicitando aos alunos que identificassem a capa, contracapa, lombada e guardas, bem como as suas funções. Foram ainda exploradas atividades relacionadas com a antecipação do conteúdo do livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares e o confronto entre a leitura e as expectativas iniciais dos alunos. No que à sessão 5 diz respeito será de destacar a exploração das ideias principais e leitura expressiva de alguns excertos do livro “Lili e o Jardim da Índia” de Jeremy Smith, explorando diferentes entoações vocais.

Para além da participação e entusiasmo dos alunos nas atividades exploradas em cada sessão, é pertinente atentar nos dados que dizem respeito ao facto dos alunos ouvirem atentamente as questões colocadas (gráfico 35), bem como responderem adequadamente às mesmas (gráfico 36). Deste modo, e analisando os gráficos que se seguem (35 e 36), poderá deduzir-se que se os alunos estiverem entusiasmados, motivados e predispostos a participarem nas atividades apresentadas, poderão também ouvir de forma mais atenta as questões colocadas e/ou responder também às mesmas.

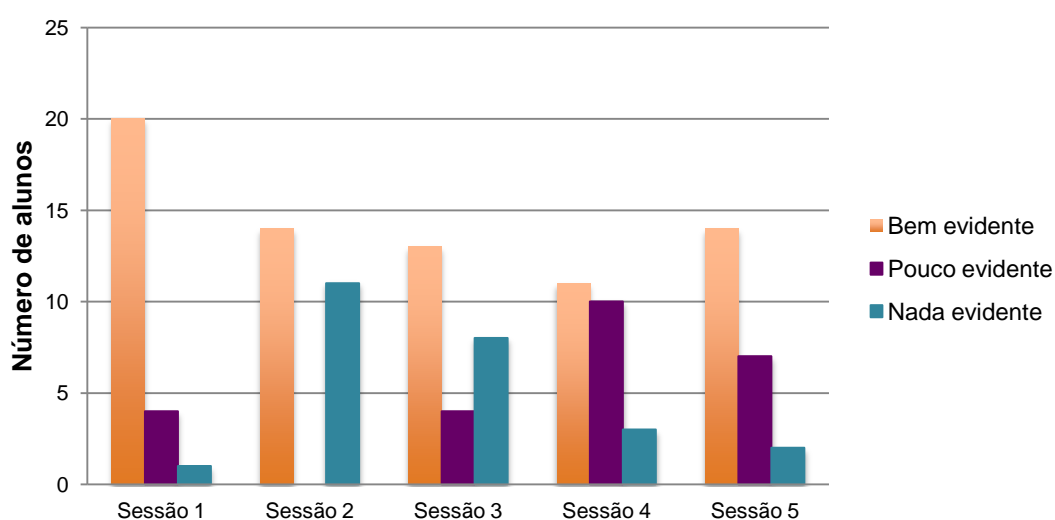


Gráfico 35. Ouvir atentamente as questões colocadas.

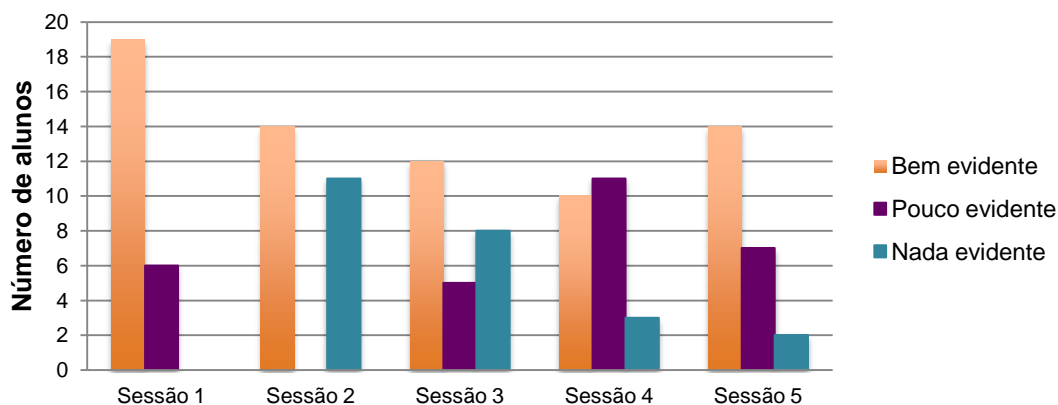


Gráfico 36. Responder adequadamente às questões colocadas.

Analisando os resultados apresentados no gráfico 35, pode-se constatar que, de uma maneira geral, o número de alunos que foi possível observar, de forma bem evidente, ouvirem atentamente as questões colocadas foi decrescendo ao longo das sessões, sendo que o número de alunos em que a mesma observação se verificou pouco evidente foi crescendo. Importará salientar que o mesmo fenómeno se verifica aquando da análise dos dados relativamente ao facto dos alunos responderem adequadamente às questões colocadas, sendo o mesmo observável no gráfico 36.

Relativamente ao fenómeno apresentado, ou seja, que os alunos foram ouvindo cada vez menos atentamente as questões colocadas ao longo das sessões, assim como respondendo cada vez menos adequadamente às mesmas, será de ressaltar que poderá não haver uma relação direta entre ambos. Assim, e ainda que os gráficos 35 e 36 apresentem o mesmo decréscimo ao longo das sessões, não se poderá aferir que o facto de ser bem evidente que os alunos ouvirem atentamente as questões colocadas leve, consequentemente, a que os mesmos respondam adequadamente às mesmas.

Neste sentido, e a título de exemplo, poderá atentar-se no aluno A (7) onde na sessão 1 foi bem evidente que ouviu as questões atentamente, mas foi pouco evidente que ter respondido de forma adequada às mesmas; e no aluno A (24), onde na sessão 5 revelou-se pouco evidente ter ouvido atentamente as questões colocadas, no entanto aferiu-se que respondeu de forma bem evidente às mesmas.

Por outro lado, não poderá ser colocada de parte a hipótese que alunos onde foi nada e/ou pouco evidente que tenham ouvido as questões colocadas possam também fazer parte da amostra de alunos em que foi nada e/ou pouco evidente que tenham respondido de forma adequada às mesmas. Importará ressaltar que o

mesmo se aplica no caso dos alunos onde foram bem evidentes os aspetos supramencionados. Deste modo, e a título de exemplo, poderá atentar-se no aluno A (9) onde na sessão 2 foi bem evidente que ouviu as questões atentamente, mas também bem evidente que respondeu de forma adequada às mesmas.

Em suma, os resultados apresentados nos gráficos 35 e 36, poderão dever-se a um maior ou menor interesse, entusiasmo e/ou motivação dos alunos nas atividades propostas ao longo das sessões.

1.2. Capacidade de (re)conhecimento da temática do texto/livro

A presente subcategoria foi trabalhada, recorrendo à exploração dos livros “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares e “Irina” de Francisco Fernandes. Para além disso, foram tidas em consideração as diferentes temáticas relacionadas com a DLC a explorar com os alunos. As temáticas exploradas aquando do (re)conhecimento da temática dos texto(s)/livro(s) prenderam-se com a valorização da diversidade através da construção de valores como a solidariedade, a amizade, a partilha e a cooperação (sessão 1), mas também com a promoção de atitudes positivas face a outras línguas e culturas e o reconhecimento e valorização do património histórico e cultural (sessão 3).

Nesse sentido, e para que fosse possível aferir se os alunos adquiriram/desenvolveram a capacidade supramencionada, atentou-se em três aspetos que se prendem com: i) a identificação das ideias principais, recorrendo às ilustrações do livro (gráfico 37); ii) identificação das ideias principais da história (gráfico 38); e iii) localização da informação pretendida no texto (gráfico 39).

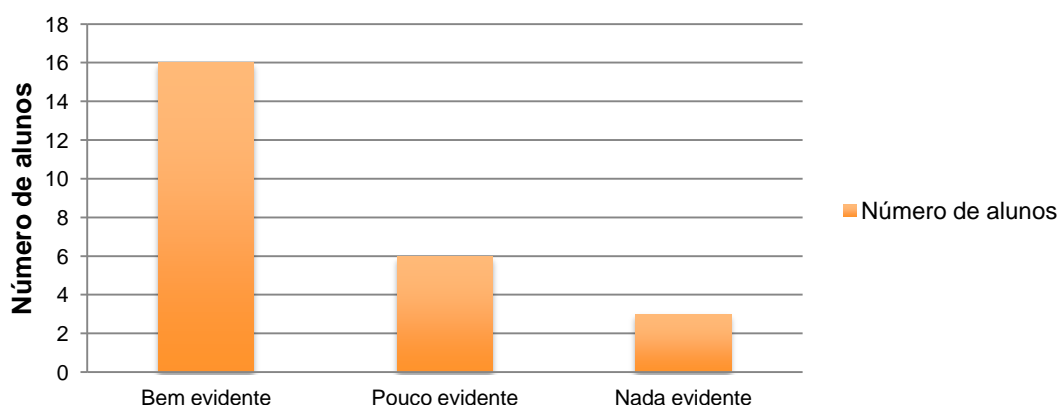


Gráfico 37. Identificar as ideias principais, recorrendo às ilustrações do livro.

Desta forma, e considerando os resultados apresentados no gráfico 37, é possível constatar que, numa amostra de 25 alunos, em 16 foi bem evidente que conseguiam identificar as ideias principais do livro, recorrendo às ilustrações do mesmo; sendo que em 6 foi pouco evidente e em 3 nada evidente.

No entanto, conforme referido anteriormente, foram tidos em consideração outros aspetos que se prendiam com a identificação das ideias principais da história e com a localização da informação pretendida na mesma; sendo que estes foram explorados, após a leitura do texto/livro, sem recorrer às ilustrações, ao invés do sucedido anteriormente.

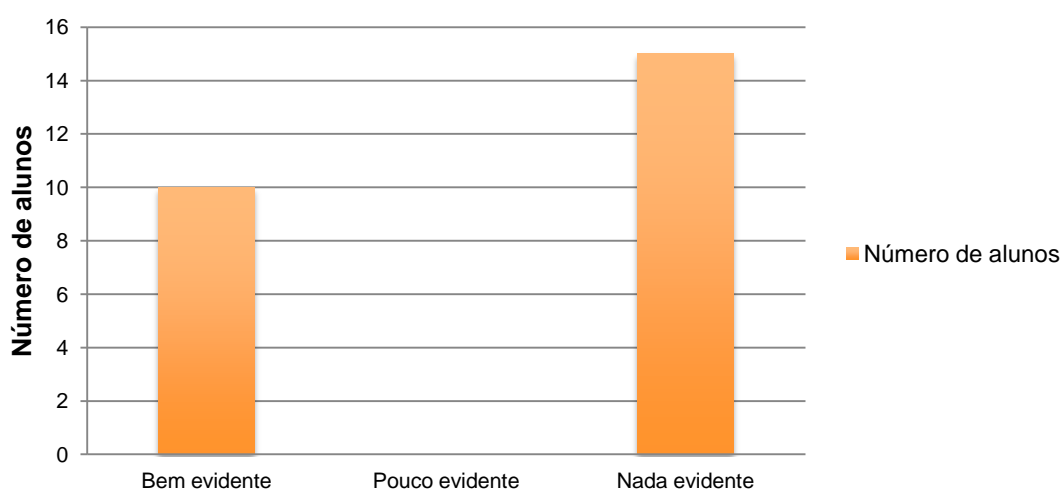


Gráfico 38. Identificar as ideias principais da história.

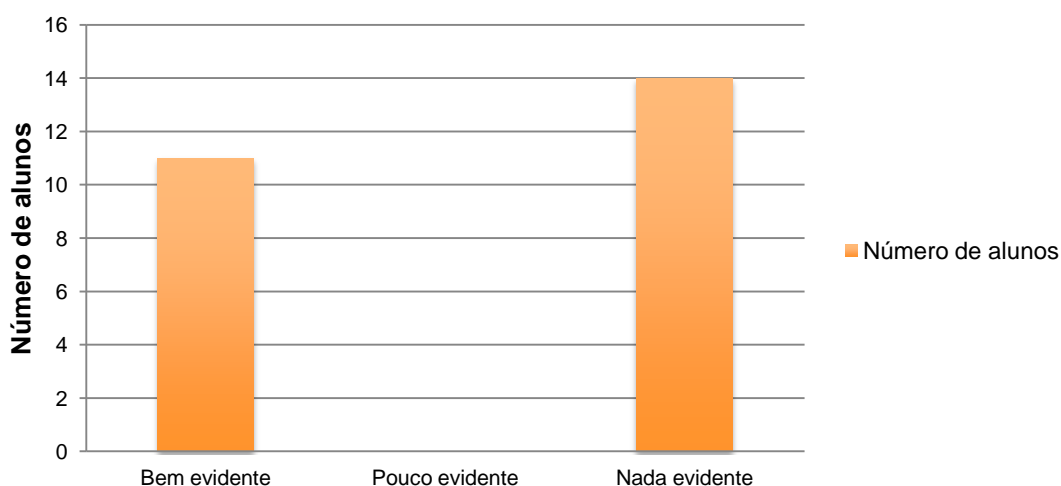


Gráfico 39. Localizar a informação pretendida no texto.

Ao contrário dos resultados observados no gráfico 37, em que o número de alunos onde foi bem evidente serem capazes de identificar as ideias principais, recorrendo às ilustrações do livro foi significativamente positivo (16 alunos), nos gráficos 38 e 39 não se verifica o mesmo fenómeno. Conforme é possível constatar, em ambos os casos supramencionados, verificou-se um aumento significativo de alunos onde foi nada evidente a capacidade de identificarem as ideias principais da história e localizarem a informação pretendida na mesma.

A situação apresentada poderá dever-se ao facto de as duas inferências em causa, terem sido solicitadas aos alunos sem que os mesmos tivessem acesso ao(s) livro(s), e conseqüentemente, às ilustrações. Podendo, portanto, ter-se tornado mais exigente para os alunos identificarem as ideias principais da história e localizarem a informação pretendida na mesma. Será de ressaltar que a ilustração possui também um papel importante, o de comunicar. As ilustrações também se podem ler e, conseqüentemente, ter várias leituras. Deste modo, os alunos puderam compreender que uma das finalidades da ilustração é favorecer a criação de “outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos a ler” (Oliveira, 2008, p. 42).

Em suma, é possível afirmar que a maioria dos alunos adquiriu/desenvolveu a capacidade de identificar as ideias principais do texto/livro, com recurso às ilustrações. A ilustração foi um meio que permitiu aos alunos estabelecerem relações com as diferentes culturas exploradas, mas também com os valores e atitudes para com as mesmas.

No entanto, no que concerne à capacidade de identificar as ideias principais sem ter o auxílio das ilustrações verifica-se que a mesma não foi evidente em grande parte dos alunos. Importará referir que o mesmo se constata no que à localização no texto da informação pretendida diz respeito. Por conseguinte, e atendendo à análise dos dados recolhidos, não é possível afirmar que os alunos desenvolveram/adquiriram a capacidade de (re)conhecer a temática do texto/livro.

1.3. Capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto/livro

Tal como constatado no gráfico 37, também no gráfico 40 se verifica que o número de alunos que, recorrendo às ilustrações e ao título do(s) livro(s), são

capazes de realizar o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo/temática do mesmo, é significativamente positivo.

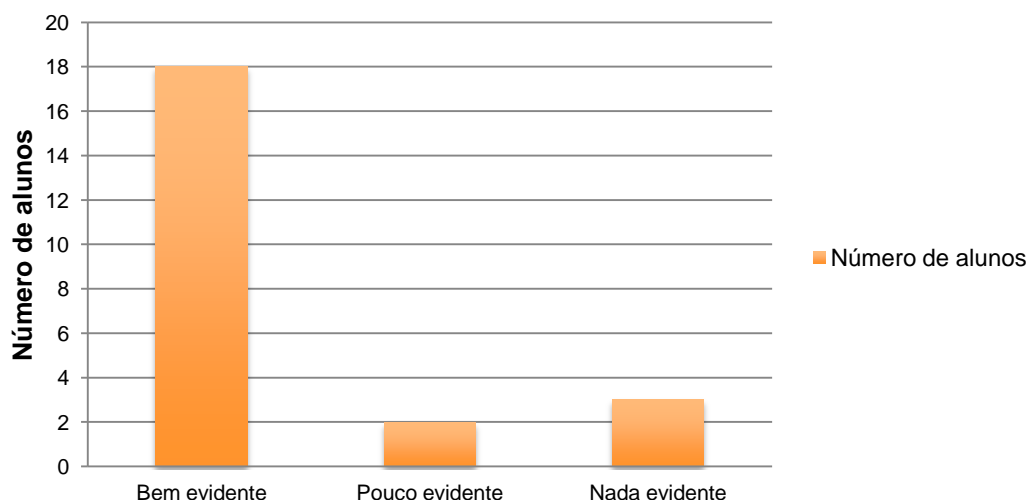


Gráfico 40. Observar o livro e fazer o levantamento de hipóteses a partir do título e das ilustrações.

Estes resultados poderão dever-se ao facto dos alunos terem como suporte as ilustrações e o título, levando-os a serem capazes, através da observação, de analisar e deduzir o conteúdo/temática do texto/livro. Por outro lado, os resultados apresentados poderão estar relacionados com o facto do levantamento de hipóteses relativamente ao conteúdo/temática do texto/livro poder ter sido assumido pelos alunos como um jogo, levando a que se possam ter sentido mais motivados e interessados.

No decorrer da implementação do projeto de intervenção, nomeadamente, em cada uma das 5 sessões, foram exploradas atividades que se prenderam com: i) a antecipação do conteúdo do livro através do título; ii) o diálogo, confrontando a leitura do texto/livro com as expectativas iniciais; e iii) a antecipação do conteúdo do livro através da exploração da capa e contracapa. Para além disso, as atividades realizadas possibilitaram, a título de exemplo: i) valorizar a importância da DLC através da construção de valores como a solidariedade, a amizade, a partilha e a cooperação; ii) motivar os alunos para o acolhimento e a integração linguística e cultural de alguém vindo de fora; iii) perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia; e iv) comparar as diferentes culturas.

É de salientar que no decorrer da sessão 2, designadamente, a exploração da atividade de dialogar com os alunos sobre a antecipação do conteúdo do livro “A surpresa de Handa”, através da exploração da capa e contracapa, foram surgindo algumas manifestações por parte dos alunos. A título de exemplo, e quando

questionados sobre de que trataria o texto/livro apresentado na sessão 2, “A surpresa de Handa”, o aluno A (6) respondeu “É sobre um país com frutas...o país das frutas!”, sendo que o aluno A (23) acrescentou “Eu acho que as frutas vão desaparecer! Ai até me deu fome de comer!”.

Relativamente aos dados e às manifestações verbais apresentadas podemos concluir que as atividades de antecipação são fundamentais para a compreensão leitora, uma vez que a leitura é considerada um processo constante de elaboração e verificação que conduzem à construção de uma interpretação. Para além disso, será de ressaltar que as atividades de promoção da leitura que têm como finalidade o desenvolvimento da capacidade de analisar e deduzir informações podem ser adaptadas a alunos de diferentes idades. Isto porque, aquando da exploração das atividades de antecipação se verificou que quer os alunos mais velhos, quer os mais novos demonstraram predisposição, entusiasmo e motivação em participar nas mesmas.

1.4. Capacidade de ler, recontar, experimentar diferentes entoações e dramatizar

As atividades de promoção da leitura com outras linguagens como o reconto, a exploração de diferentes entoações ou a dramatização são fundamentais para que os alunos sejam envolvidos nos mesmos. No entanto, é essencial que o livro seja o centro das atividades, estabelecendo conexões com as outras formas de linguagem supramencionadas (Prole, 2004).

A presente subcategoria pretende apresentar e analisar os dados recolhidos sobre a capacidade dos alunos em ler, recontar, experimentar diferentes entoações e dramatizar. Posto isto, entende-se oportuno atentar, de forma mais detalhada, em algumas das capacidades exploradas no decorrer das sessões, nomeadamente: i) contar a história do livro, recorrendo às ilustrações; ii) ler de modo expressivo alguns excertos, em particular diálogos; iii) ler de forma expressiva alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais; e iv) dramatizar a narrativa, a pares, com recurso a um guião. Neste sentido, e relativamente às capacidade referida em i) podemos ressaltar que esta foi explorada na sessão 2, tendo por base o livro “A surpresa de Handa” de Eileen Browne. Ainda no que à sessão 2 diz respeito, importará mencionar que esta teve como objetivos pedagógico didáticos, por um lado, desenvolver a capacidade dos alunos contarem a história do livro, recorrendo

às ilustrações e, por outro, valorizar a DLC, nomeadamente, a variedade de línguas no mundo e o facto destas fazerem parte do património cultural da humanidade.

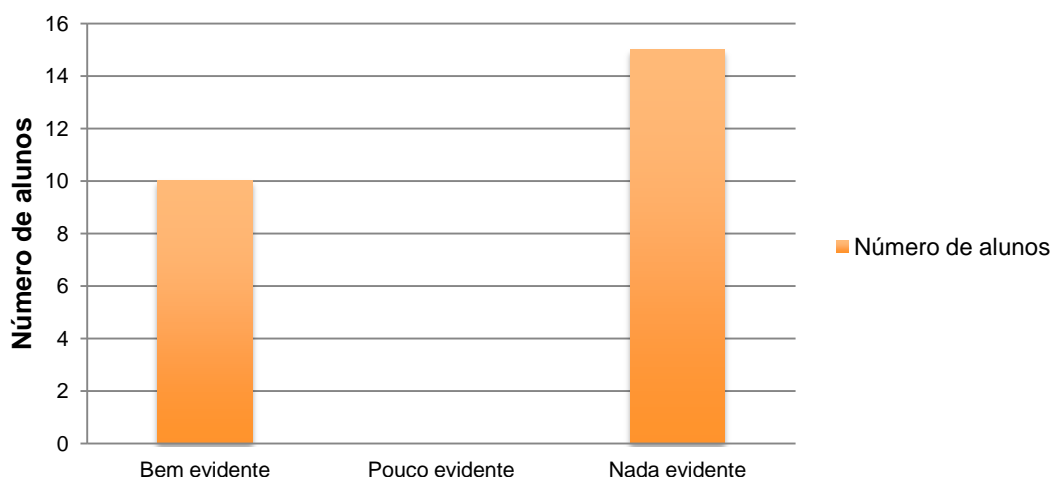


Gráfico 41. Capacidade de contar a história do livro, recorrendo às ilustrações.

Posto isto, atentando no gráfico 41 que traduz os dados recolhidos com recurso à grelha do professor para a avaliação das atividades, é possível observar que numa amostra de 25 alunos, 10 demonstraram de forma bem evidente terem adquirido/desenvolvido a capacidade em causa, sendo que nos restantes 15 alunos a mesma não foi evidente.

A situação representada no gráfico 41 ter-se-á devido a vários factores, sendo que, aqueles que se entendem mais relevantes, prendem-se com o horário em que decorreu a sessão, com a predisposição e motivação dos alunos e com o período de tempo disponível para explorar a atividade.

Deste modo, e no que concerne ao primeiro factor apresentado, o horário em que decorreu a sessão, importará ressaltar que a mesma se realizou no período entre as 11:00 e as 12:00 horas; período esse que é antecedido pelo intervalo da manhã e sucedido pela hora de almoço, levando a que os alunos se encontrassem menos predispostos para participar na atividade apresentada. Para além disso, e com base na grelha do professor para avaliação das atividades da sessão 2, é possível constatar que numa amostra de 25 alunos, a capacidade de ouvirem atentamente as questões colocadas foi bem evidente em 14, sendo que nos restantes 11 alunos essa inferência foi nada evidente. Outro factor que poderá ter levado aos resultados apresentados, prende-se com o período de tempo disponível para a sessão, 1 hora.

Como foi referido anteriormente, a presente subcategoria pretende apresentar também os dados recolhidos, relativamente à capacidade dos alunos lerem, de modo expressivo, alguns excertos, em particular diálogos e lerem, de forma expressiva, alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais. No que diz respeito à segunda capacidade enunciada, ler, de modo expressivo alguns excertos, em particular diálogos, esta foi explorada na sessão 4. A sessão teve como objetivos desenvolver a capacidade referida, mas também sensibilizar os alunos para acolher bem quem vem à nossa casa e à nossa escola e aprender a conviver com quem connosco se cruza nas mais diversas situações.

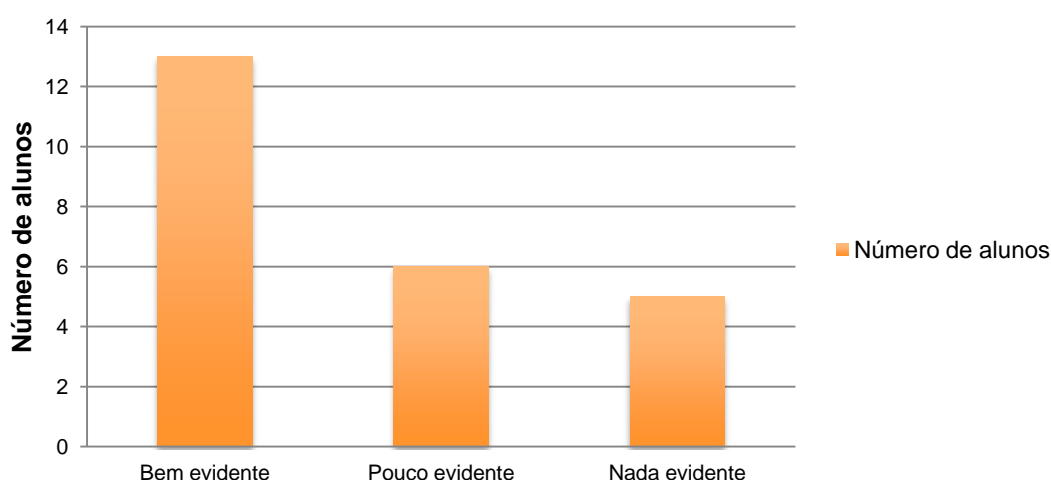


Gráfico 42. Capacidade de ler, de modo expressivo, alguns excertos, em particular diálogos.

Deste modo, no gráfico 42 é possível atentar que em mais de metade dos alunos da turma, mais concretamente, em 13 alunos, foi bem evidente que estes tivessem adquirido/desenvolvido a capacidade de ler, de modo expressivo, alguns excertos, em particular diálogos; havendo a registar 6 alunos onde a mesma foi pouco evidente e 5 alunos onde foi nada evidente.

A leitura, de forma expressiva de alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais foi um dos objetivos pedagógico-didáticos propostos para a sessão 5. Esta sessão contemplou ainda a sistematização de aspetos que foram explorados nas sessões anteriores, tais como: i) o respeito pela identidade cultural e linguística; ii) o respeito pelo que é comum e diferente; iii) a língua como um património cultural; e iv) o acolhimento e integração linguística e cultural. Posto isto, no que à leitura expressiva de alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais (gráfico 43) diz respeito, é possível constatar que, de certa forma, os resultados se inverteram face ao gráfico 42.

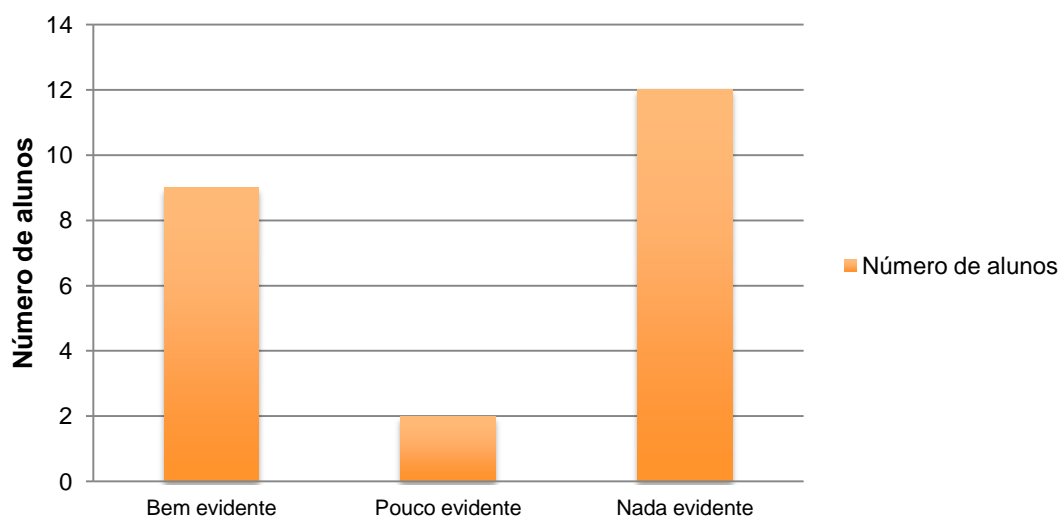


Gráfico 43. Capacidade de ler, de forma expressiva, alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais.

A capacidade supramencionada não se revelou evidente em 12 alunos, pouco evidente em 2, sendo que, apenas 9 o revelaram de forma bem evidente. Apesar destas duas atividades se prenderem com a leitura, os resultados apresentados demonstram que, dada a inversão dos resultados observada do gráfico 42 para o 43, houve algo na atividade exploratória de diferentes entoações vocais, que não motivou os alunos da mesma forma que a atividade traduzida pelo gráfico 42.

Uma das razões que poderá ter contribuído em grande parte para estes resultados, será o facto da atividade em que os alunos tiveram que ler de forma expressiva, alguns excertos, explorando as diferentes entoações vocais, se revelar mais exigente; na medida em que requeria um maior esforço por parte dos alunos em apresentarem uma entoação que diferisse das que os colegas já haviam explorado.

Outra atividade que foi igualmente explorada e analisada, foi a dramatização da(s) narrativa(s), a pares, com recurso a um guião. Os resultados apresentados no gráfico 44, revelam de forma evidente que a atividade foi encarada pelos alunos, de uma maneira geral, com satisfação e motivação. Assim, de acordo com o gráfico 44, 16 alunos revelaram de forma bem evidente a sua capacidade para dramatizar a narrativa, a pares, com recurso a guião, sendo que em 5 alunos a mesma se demonstrou de forma pouco evidente e em 4 nada evidente.

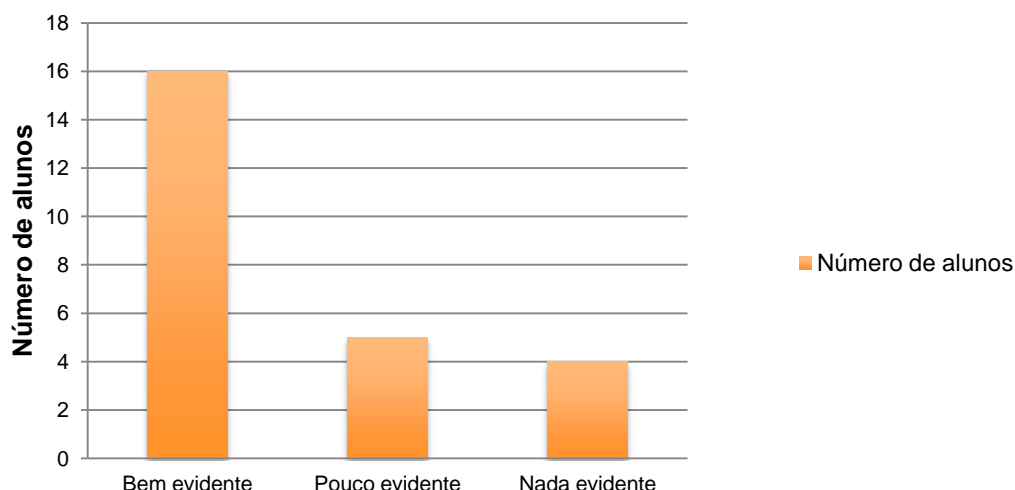


Gráfico 44. Capacidade de dramatizar, a pares, com recurso a um guião.

Estes resultados poderão, por um lado, dever-se ao facto de se tratar de uma atividade mais prática e mais teatral, em que os alunos tinham que assumir uma personagem; sendo que a distribuição dos guiões foi realizada de forma prévia para que os mesmos pudessem preparar os respetivos papéis. Por outro lado, os alunos que fazem parte dos resultados de pouco ou nada evidente, poderão não se prender com a falta de motivação e/ou interesse e predisposição na realização da atividade, mas sim com o facto de, mais uma vez devido ao factor tempo, não ter sido possível permitir que todos os alunos pudessem experienciar a atividade.

Em síntese é possível afirmar que as atividades que se prenderam com a leitura de modo expressivo de alguns excertos, em particular diálogos, bem como a dramatização de uma narrativa, a pares, com recurso a um guião foram as que revelaram ser as mais motivantes, entusiasmantes e desafiadoras para os alunos. no entanto, consideramos que as atividades onde não foi tão evidente a predisposição dos alunos em participar se deveu à exigência das mesmas ou às temáticas relacionadas com a DLC.

O reconto da história, recorrendo às ilustrações é, por exemplo, uma atividade em que os alunos necessitam de estruturar as suas ideias por forma a construir uma história com coerência e coesão. O mesmo sucede ao que à leitura de excertos, explorando diferentes entoações vocais diz respeito. A atividade mencionada exige, de certa forma, que os alunos tenham a capacidade de pensar numa entoação, que ainda não tenha sido explorada pelos colegas, mas também que consigam conciliar a leitura com a entoação selecionada por eles.

Em suma, a capacidade dos alunos lerem, recontarem, experimentarem diferentes entoações e dramatizarem não foi evidente em todos os alunos, uma vez que os resultados oscilam consoante as atividades e as temáticas relacionadas com a DLC exploradas no decorrer da implementação do projeto de investigação.

Considerações finais



O presente relatório de estágio traduz a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular SIE B2 que se desenvolveu em estreita articulação com as unidades curriculares SIE B1, PPS B1 e PPS B2, sendo que as mesmas se enquadram no percurso de formação do Mestrado em ensino do 1.º e 2.º CEB. Este projeto teve como principais objetivos de investigação:

- i) Caracterizar a DLC na sala de aula;
- ii) Desenvolver propostas de rentabilização da DLC para a promoção da leitura.

E como objetivos pedagógico-didáticos:

- i) Promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil;
- ii) Promover a leitura.

Deste modo, para concretizar os objetivos apresentados foi concebido um projeto de intervenção didática com atividades de exploração da DLC e de promoção da leitura.

Para iniciar este estudo foi importante elaborar um enquadramento teórico para que fosse possível fundamentar os objetivos anteriormente referidos, por forma a encontrar possibilidades de resposta para a questão de investigação: *De que forma é que a DLC, presente em sala de aula, pode ser potenciada para a promoção da leitura no 1.º CEB?*

Deste modo, o primeiro capítulo abordou aspetos que se prendem com a DLC, bem como a sua sensibilização e o currículo do 1.º CEB. O segundo capítulo abordou o conceito em torno de leitura e do leitor, mas também o estado da leitura em Portugal, em relação aos dados apresentados pela OCDE (2011) e a promoção e mediação da leitura, focando no papel da escola e do professor enquanto promotores de hábitos de leitura.

Por forma a contextualizar a investigação foram analisados os seguintes documentos oficiais, as *Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2010), o *Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009), o *Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2006) e a *Educação Intercultural - Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário no âmbito da Educação para a Cidadania* (Ministério da Educação, 2011).

De modo a dar resposta aos objetivos delineados e à questão de investigação definidos para o presente estudo, e tendo em consideração os pressupostos apresentados nos capítulos 1 e 2, foi criado e implementado, pela díade, um projeto de intervenção didática. O projeto foi composto por 5 sessões de trabalho com 25 alunos do 1.º ano do 1.º CEB pertencente a um Agrupamento de Escolas da periferia da região de Aveiro.

Ainda que um dos objetivos, comum à díade, fosse explorar com os alunos a DLC existente na turma e no mundo, a presente investigação foi conduzida para a promoção da leitura, tendo como mote a DLC. Foi com o intuito de incentivar, de promover, de motivar para a leitura e de ensinar a compreender o que se lê, que o projeto de investigação foi idealizado e planificado considerando alguns aspetos que se revelaram fundamentais para o sucesso do mesmo.

Uma das primeiras preocupações prendeu-se com o facto de estarmos perante um 1.º ano do 1.º CEB, em que a leitura assenta sobretudo naquilo que está definido pelos conteúdos programáticos, pelos manuais escolares, seguindo-se de questões formais sobre informação explícita no texto/livro. Entende-se, portanto, que se trata de uma forma de exploração da leitura de certa forma limitativa e que poderá não ser tão cativante e apelativa para os alunos.

Posto isto, uma das prioridades para trabalhar a leitura, ao longo deste projeto, assentou em desenvolver atividades que atraíssem os alunos, envolvendo-os emotivamente no imaginário do texto/livro. Nesse sentido, a envolvência afetiva dos alunos, permitiu que estes se tornassem leitores mais ativos, participantes e motivados para a leitura. Outra preocupação tida em consideração aquando da planificação do projeto de investigação, diz respeito à seleção das obras literárias. Isto porque, entendeu-se que as obras escolhidas, deviam ser suficientemente atrativas para que os alunos se envolvessem emocionalmente e afetivamente com a narrativa, bem como com as personagens. Deste modo, a qualidade literária das obras escolhidas, quer quanto à narrativa escrita, quer quanto à narrativa das ilustrações, foi também ponderada no momento da planificação e elaboração das sessões. Importará ressaltar que o facto de a díade ter manifestado a preocupação de selecionar obras literárias de qualidade se revelou fundamental para que as sessões fossem encaradas, pelos alunos, como verdadeiros mistérios aos quais a sua participação seria a chave para os desvendar.

Podemos afirmar que foi imprescindível termos presente que, para que os alunos fossem capazes de compreender a importância da leitura, bem como os seus benefícios aos níveis emocional e cognitivo, era necessário colocar em evidência e explorar as suas experiências pessoais, os seus sentimentos e conhecimentos. Do

mesmo modo que foi fundamental ter total consciência da importância da seleção das obras, tendo em conta a qualidade narrativa, quer ao nível da escrita, quer ao nível de ilustrações, por forma a cativar, motivar e envolver os alunos. É de salientar, que no que às ilustrações diz respeito, estas assumiram um papel preponderante na exploração do texto/livro, nomeadamente, o de comunicar. Isto, uma vez que as ilustrações também se leem e promovem várias leituras, favorecendo de igual modo a criação e a imaginação dos alunos.

Deste modo, por forma a alcançarmos os objetivos de investigação propostos: i) Caracterizar a DLC na sala de aula e ii) Desenvolver propostas de rentabilização da DLC para a promoção da leitura; assim como os objetivos pedagógico-didáticos: i) Promover conhecimentos, capacidades e atitudes de respeito pela DLC, com recurso à literatura infantil e ii) Promover a leitura, optamos por explorar as culturas presentes na turma, designadamente, a portuguesa, a cabo-verdiana, a moldava e a brasileira, assim como outras 4, com recurso à literatura infantil. A escolha das 4 culturas mencionadas, nomeadamente, as culturas africana, chinesa, russa e indiana, obedeceu, essencialmente, a 2 critérios: i) a oportunidade de dar a conhecer os grandes contrastes linguísticos e culturais presentes em cada uma das culturas³¹ e ii) a facilidade em aceder a obras literárias de qualidade relacionadas com as culturas denominadas e que fossem ao encontro dos objetivos estipulados para cada sessão³².

Desta forma, e numa primeira fase, foram abordados aspetos que se prenderam com as línguas, os alfabetos, a forma de comer, a forma de vestir, a música e a gastronomia típica de cada cultura, promovendo o conhecimento sobre os diferentes grupos linguísticos e culturais. No entanto, e numa segunda fase, pretendeu-se motivar os alunos para a promoção de atitudes de respeito pelas várias culturas e línguas. É de salientar, no entanto, que a realização de atividades relacionadas com a leitura, bem como com a sua promoção estiveram sempre presentes ao longo do projeto, despertando nos alunos o interesse e motivação pela mesma. Para além disso, a leitura serviu de instrumento para a exploração da DLC, presente na sala de aula e no mundo.

³¹ A título de exemplo, a chegada da primavera é celebrada nas culturas chinesa e indiana. Na cultura chinesa a celebração mencionada é promovida pelo povo através de danças, designadamente, do dragão ou do leão, acompanhados de gongos e tambores que criam uma atmosfera animada. Na cultura indiana, a mesma celebração é festejada no *Holi*, com diversos pós de várias cores.

³² As obras literárias selecionadas foram: “A surpresa de Handa” de Eileen Browne, “Irina” de Francisco Fernandes, “A Coleção” de Margarida Botelho e “Lili e o Jardim da Índia” de Jeremy Smith.

Ao longo de todo o projeto de investigação, e para que se tornasse possível já numa fase final do mesmo, explorar e analisar os dados obtidos, foram criados, aquando da planificação do projeto, dois instrumentos de registo que se revelaram fundamentais; designadamente, inquérito por questionário aos alunos e as notas de campo, estas, sob a forma de uma grelha do professor para avaliação das atividades exploradas.

Relativamente aos inquéritos por questionário, foram elaborados 7 sendo que, 2 deles (inquérito inicial e inquérito final), preenchidos pelos alunos na primeira e última sessões, tinham por objetivo fazer um levantamento dos conhecimentos dos alunos quanto à DLC presente na turma, bem como das culturas que iam ser exploradas nas sessões. Para além disso, o objetivo de implementar os inquéritos inicial e final prendeu-se com a possibilidade da díade poder comparar os conhecimentos iniciais dos alunos com os finais, verificando a existência ou inexistência de evolução.

Os restantes 5 inquéritos por questionário, diziam respeito a cada uma das sessões e tinham por objetivo fazer um levantamento dos conhecimentos e/ou capacidades adquiridos/desenvolvidos após cada sessão, tendo em conta as atividades exploradas. Outro instrumento de registo que se revelou fundamental foi a grelha do professor para avaliação das atividades. Esta, teve como principal intuito recolher informação no momento em que decorreu a ação e assegurar, de forma sintetizada e clara, que as notas de campo fossem o mais fiéis possível ao momento da observação.

Tendo por base as premissas da I-A, a título de exemplo, a transformação da realidade, tendo em vista uma mudança da mesma, assim como os dados que foram recolhidos, analisados e refletidos relativamente à DLC, é possível reconhecer que com as atividades propostas ao longo do projeto de investigação, os alunos, de um modo geral, desenvolveram/adquiriram:

i) Atitudes e representações positivas face às línguas e culturas presentes na turma, bem como às restantes exploradas;

ii) Consciência de que existem diferentes línguas e culturas, compreendendo que é importante a sua valorização e respeito e que o conhecimento permite a criação de relações com os outros, promovendo a vivência de experiências enriquecedoras para o futuro dos mesmos;

iii) Conhecimentos sobre as línguas e culturas dos colegas, bem como de outras, no que diz respeito ao tipo de música, à localização geográfica, à fauna e flora, à gastronomia, aos objetos, às danças e aos instrumentos musicais;

iv) Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar os costumes, a gastronomia, o tipo de música e a localização geográfica das culturas da turma, assim como de outras exploradas no decorrer das sessões;

v) Capacidade de reconhecer que existem indivíduos que podem ser plurilingues e/ou pluriculturais;

vi) Capacidade de reconhecer que a solidariedade, a amizade, a partilha e a cooperação são importantes. Assim como, a compreensão pelo Outro, respeitando-o e valorizando-o para que se possa viver em harmonia. O mesmo se aplica no que diz respeito à importância de acolher bem e integrar linguisticamente e culturalmente as pessoas de outras culturas, sabendo conviver com as mesmas apesar de sermos todos diferentes.

Para além disso, a análise dos dados relativamente à leitura, revela ainda que os alunos, na sua maioria e de uma forma geral, adquiriram/desenvolveram:

i) Atitudes e representações positivas em relação à leitura de obras significativas quanto à DLC;

ii) Capacidade de identificar as ideias principais do texto/livro, com recurso à ilustração;

iii) Capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto/livro, nomeadamente, através da observação do título e das ilustrações, fazendo o levantamento de hipóteses sobre os mesmos;

iv) Capacidade de ler, de modo, expressivo, alguns excertos, em particular diálogos;

v) Capacidade de dramatizar, a pares, com recurso a um guião.

De acordo com as atitudes, as capacidades e os conhecimentos adquiridos/desenvolvidos pelos alunos importará referir que os mesmos foram ao encontro dos objetivos de investigação e pedagógico didáticos delineados, bem como da questão de investigação: *De que forma é que a DLC, presente em sala de aula, pode ser potenciada para a promoção da leitura no 1.º CEB?*

Os dados analisados permitem-nos afirmar que a DLC pode ser potenciada para a promoção da leitura, recorrendo a atividades que foram exploradas/implementadas no decorrer do projeto de investigação, de entre as quais, salienta-se: i) a leitura e audição de histórias; ii) o reconto, recorrendo (ou não) às ilustrações; iii) a leitura expressiva de excertos, explorando diferentes entoações vocais; iv) a observação, identificação e exploração de palavras escritas em diferentes línguas; v) a visualização e discussão de *PowerPoints*, explorando, a

título de exemplo, os costumes, a forma de vestir, a forma de comer, a gastronomia e/ou a música característicos de uma cultura e vi) as dramatizações.

Para além disso, os dados analisados revelam que a exploração da DLC, com recurso à leitura, pode ser integrada noutras atividades, que, neste caso, visam o desenvolvimento de competências específicas relacionadas com a área do Português e da Educação para a Cidadania. No entanto, e para além destas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de realizar outras, nomeadamente, na área do Estudo do Meio. Deste modo, e com as atividades implementadas, os alunos tiveram a oportunidade de identificar no mapa mundo os países das culturas apresentadas, mas também descobriram aspetos relacionados com a diversidade biológica, como, por exemplo, o facto de na Índia existirem plantas como as calêndulas e o jasmim.

Ainda foi possível verificar que o recurso a atividades de exploração da DLC, bem como de promoção da leitura, pode desencadear o desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de observação, análise e reflexão. Nesse sentido, entende-se relevante referir que a leitura e os livros são importantes para a aprendizagem dos alunos, ao nível do domínio linguístico, cognitivo, afetivo e social e constituem um fator preponderante para o enriquecimento pessoal e de aprendizagem da vida em sociedade, contribuindo deste modo, para a formação e crescimento dos mesmos enquanto atores sociais e cidadãos do futuro.

Realizando um balanço geral do projeto de intervenção, este decorreu de uma forma positiva e produtiva, uma vez que os resultados obtidos, de uma maneira geral, vão ao encontro dos objetivos que haviam sido estabelecidos. Para além disso, perante as atitudes, comentários e manifestações dos alunos ao longo das sessões, bem como através das respostas obtidas nos inquéritos por questionário, é possível afirmar que as sessões e as atividades nelas desenvolvidas, no geral, corresponderam aos interesses dos alunos, levando, consequentemente, a sentimentos de abertura e respeito face à DLC. Assim, no nosso ponto de vista, a escolha das culturas africana, chinesa, russa e indiana, revelaram ser uma boa opção, uma vez que permitiu que os alunos conhecessem características próprias de cada língua e cultura, levando os mesmos a estabelecerem comparações entre elas, o que possibilitou o desenvolvimento de capacidades de observação e de reflexão sobre as mesmas. Para além disso, e como foi já referido, os alunos puderam desenvolver atitudes de respeito, de valorização e de curiosidade face à diversidade linguística e cultural existente, quer na turma, quer no mundo.

Ainda com a implementação do nosso projeto de intervenção didática, os alunos valorizaram e ficaram a conhecer melhor não só a sua língua e culturas, mas também as dos colegas da turma, através das aprendizagens que adquiriram/desenvolveram com as atividades implementadas, em prol da promoção de atitudes de respeito pelas várias culturas e línguas, presentes em sala de aula, com recurso à literatura infantil, que se apresenta em toda esta investigação, como um dos objetivos primordiais.

É ainda de salientar, que o facto do projeto se ter iniciado com a exploração e análise das línguas e culturas presentes na turma, foi sem dúvida um ponto de partida cativante para o desenrolar do mesmo.

O sentimento de fazer parte de uma cultura e as experiências vividas estão estritamente interligadas com as realidades culturais. Para os alunos que pertencem a outra cultura, manter o legado dos seus familiares, expressa uma vontade em dar a conhecer a mesma como sendo parte da sua identidade. Os resultados obtidos e analisados no decorrer da presente investigação demonstraram que os alunos valorizam a sua cultura, no sentido de identidade, podendo servir como veículo para a integração dos mesmos na turma, escola e sociedade (Faneca, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2015).

Importará acrescentar que os resultados e as manifestações verbais dos alunos obtidos no decorrer da implementação do projeto nos permitem afirmar o facto das Professoras Estagiárias demonstrarem interesse em abordar e explorar as culturas da turma, foi encarado pelos alunos como uma forma de valorizar as suas culturas. Por conseguinte, desenvolveu-se na turma um sentimento de abertura, vontade, interesse, entusiasmo e curiosidade em conhecer e dar a conhecer mais sobre cada cultura (*idem*).

Para terminar, importará referir que estamos cientes de que todo o trabalho desenvolvido nos permitiu aprender e evoluir enquanto professoras, mas também enquanto investigadoras. A implementação do projeto de intervenção foi desafiante, uma vez que foi a primeira vez que concebemos um projeto com esta dimensão, destinado a alunos do 1.º ano de escolaridade. Para além disso, nunca tínhamos trabalhado na temática da DLC, o que inicialmente nos pareceu ser algo complexo. No entanto, percebemos que o trabalho realizado com as línguas e culturas é acessível e que não se resume, por exemplo, ao domínio ou não domínio de línguas e/ou factos sobre as culturas, sendo possível integrar atividades de sensibilização à DLC com atividades que possibilitam a promoção da leitura e que a sua junção traz vantagens para a motivação, interesse e a curiosidade para novas aprendizagens.

Deste modo, podemos mencionar que todo o percurso realizado provou ser uma aprendizagem significativa para o nosso desempenho enquanto professoras e investigadoras, uma vez que o presente trabalho de investigação nos possibilitou tornar-nos mais conscientes relativamente às potencialidades da DLC ao serviço da promoção de hábitos de leitura. Para além disso, e enquanto professoras, este projeto ajudou-nos a crescer também ao nível pessoal, levando-nos a desenvolver uma atitude e posição de maior autonomia e responsabilidade, tornando-nos mais capazes para questionar e refletir sobre as nossas ações, por forma a melhorar a qualidade do nosso trabalho e desempenho.

Limitações



Ainda que no decorrer das considerações finais tenham sido apontados todos os aspetos positivos que retiramos da implementação do projeto pedagógico-didático, e sobre o estudo em geral, consideramos que também existiram algumas limitações.

Uma das grandes limitações prendeu-se com o facto de estarmos perante uma turma do 1.º ano de escolaridade, que, dada a tenra idade dos alunos, torna-se de certa forma inevitável que os mesmos ainda manifestem falta de atenção e concentração, o que levou a tivéssemos que nos adaptar a esta realidade.

Para além disso, fomos confrontadas com uma turma heterogénea quer ao nível das atitudes, quer ao nível das capacidades, sendo que neste grupo se enquadravam alguns alunos que revelavam necessidades de muito apoio. Deste modo, consideramos que foi difícil conseguir responder a todas as necessidades dos alunos o que teria permitido melhorar a qualidade das atividades, e consequentemente, do projeto pedagógico-didático. Por outro lado, sentimos que se houvesse mais autonomia por parte dos alunos, estes, teriam tido mais tempo e disponibilidade para aprofundar as atividades.

Uma outra limitação prendeu-se com o facto de sermos ainda inexperientes enquanto investigadoras, concebendo e implementando pela primeira vez um projeto desta dimensão, e enquanto professoras que contactam, pela primeira vez, com o 1.º CEB. Apesar da nossa experiência com alunos do 2.º CEB, no âmbito da PPS B1, tivemos de reajustar diversas vezes as estratégias por nós utilizadas para motivar e despertar a curiosidade dos alunos, levando-nos, por vezes, a sentirmo-nos inseguras e com receio de transpor esse sentimento para os mesmos.

Uma vez que a leitura foi um dos grandes conceitos a explorar no decorrer do projeto de investigação, com recurso a diversas atividades e materiais, considero que encontrar ou elaborar/desenvolver um instrumento de recolha de dados para a mesma foi uma das principais dificuldades com que me deparei. Importará referir que a leitura, ao invés da escrita, não detém um registo tátil. Deste modo, as únicas formas possíveis de a registar seria através da observação, recorrendo a uma grelha de registo, do registo áudio ou da vídeo-gravação. No entanto, e tendo presente a necessidade de preservar a identidade de todos os envolvidos no presente estudo, optei por recorrer à grelha de registo e ao registo áudio, ainda que esta escolha tenha limitado a recolha de dados no que concerne à leitura, comparativamente, aos da DLC. Por conseguinte, a análise e discussão dos dados recolhidos relativamente à DLC é mais extensa do que a da leitura.

Outro aspeto que se revela importante atentar diz respeito às dificuldades sentidas, pela díade, em fazer com que os alunos conseguissem compreender os conceitos de solidariedade, cooperação, partilha, respeito e acolhimento. Ainda que os conceitos supramencionados estivessem espelhados nos textos narrativos e nas ilustrações das obras exploradas, quando foi solicitado aos alunos que tentassem, por palavras próprias, definir os mesmos estes revelaram dificuldades em fazê-lo. Deste modo, e ainda que os alunos tenham revelado dificuldade em definir, por exemplo, o conceito de solidariedade, os mesmos conseguiram realizar associações entre o que lhes era solicitado e os textos narrativos, as ilustrações ou experiências pessoais.

Por fim, consideramos que o tempo que tivemos ao nosso dispor para a implementação do projeto se revelou também uma limitação. O facto das sessões estarem inseridas no horário escolar dos alunos não nos permitiu, por vezes, ter o tempo que desejaríamos para a sua implementação e exploração, levando-nos a assumir um ritmo mais apressado por forma a cumprir o máximo dos objetivos a que nos tínhamos proposto em cada planificação. Neste sentido, percebemos que se tivéssemos tido mais tempo para abordar a temática da DLC e da leitura, conseguiríamos que os alunos desenvolvessem mais a predisposição, motivação e interesse para a leitura. Por conseguinte, as suas aprendizagens seriam, provavelmente, mais consistentes. Deste modo, consideramos que a sensibilização à DLC e a promoção da leitura, numa turma do 1.º ano de escolaridade, são essenciais, motivantes e atrativas, mas que requerem mais tempo para que os alunos possam desenvolver e aprofundar as suas aprendizagens.

Bibliografia/Webgrafia



Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura: Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Alonso, J. P. (2008). Tiempo de silencio. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 85, 27-36. Acedido dezembro 10, 2015, em http://www.esep.pt/crap/difusao/pdfs/pdfs0/pdfs_1a10out08/peonza85.pdf.

Amor, E. (2001). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. (6.^a edição). Lisboa: Texto editora.

Andrade, A., & Araújo e Sá, M. *et. al.* (2003). Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didácticos. In A. Neto *et al.* (Org.), *Didácticas e metodologias de educação - percursos e desafios. Actas do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação* (489-506). Évora: Universidade de Évora.

Andrade, A. I., & Martins, F. (2004). *Ja-Ling e a boniteza de um sonho: educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade*. Comunicação apresentada no II Encontro Nacional da SPDLL. Faro.

Andrade, I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Revista de Didáctica das Línguas*, 15, 68-89.

Bamberger, R. (2004). *Como incentivar o hábito da leitura*. 7.^a edição. São Paulo: Ática/UNESCO.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Bilken, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Taylor, S. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Candelier (coord.) (2007). *CARAP - Framework of reference for pluralistic approach to languages and cultures*. Graz: ECML.

Candelier, M. (2004). *Janua Linguarum - The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing.

Candelier, M. (2007). *A travers les langues et les cultures*. Conseil de l'Europe.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guião para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Capucho, M. (2008). Língua, expressões linguísticas e diversidade cultural. In M. Ferreira Lages & A. Teodoro de Matos (org.), *Portugal - Percursos de Interculturalidade*, (253-298). Matrices e Configurações. Lisboa : ACIDI.

Caune, J. (1995). *Culture et communication: Convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble: PUG.

Cerrillo, P. (2006). Literatura Infantil e a mediação da leitura. In F. Azevedo, (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do ensino básico* (23-56). Lisboa: Lidel.

Cerrillo, P. C. (2009). *Sociedade e Leitura: A importância dos mediadores de leitura*. Acedido em outubro 4, 2015, em http://www.casadaleitura.org/congresso/Pedro_Torremocha.pdf.

Christen-Gueissaz, E., Corajoud, G., Fontaine, M., & Racine, J. (2006) *Recherche-action: processus d'apprentissage et d'innovation*. Paris: L' Harmattan.

Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas* (61-90). Porto: Edições ASA.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério da Educação/Gaeri, Porto: Edições ASA. Acedido em novembro 3, 2014, em http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.

Costa, A. F. (coord.), Pegado, E., Ávila, P. & Coelho A. R. (2011). *Avaliação externa do plano nacional de leitura - Avaliação do plano nacional de leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Cies). Acedido em novembro 12, 2014, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf.

Coutinho, C. *et al.* (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, educação e cultura*. 13, 455-479. Acedido fevereiro 5, 2015, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF.

Debus, E. (2006). *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus.

Faneca, R.M., Araújo e Sá, M.H., & Melo-Pfeifer, S. Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools?. *Language and Intercultural Communication*. 6, 1-25. Acedido 25 outubro, 2015, em <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>.

Fernandes, P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim de infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Acedido 24 novembro, 2014, em http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3321/1/Tese_Liliana%20Marques_FM_H.pdf.

Ferrão Tavares, C. (2001). Former des enseignants plurilingues dans de cadre de l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action. In *Langues Modernes* (183-204). Paris: APLV.

Feytor Pinto, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística. Práticas Pedagógicas*. Lisboa: DGIDC.

Freire, P. (1981). *Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura*. Campinas.

Hagège, C. (2000). *Não à Morte das Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Acedido em outubro 4, 2014, em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf.

Hawkins, E. (1999). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kervran, M. (2012). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*. Les Langues Modernes.

Lages, M., Liz, C., & Correia, T. (2007). *Os Estudantes e a leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - GEPE.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Piaget.

Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (1999). Literacia: o papel da família na sua apreensão. *Análise psicológica*. 1, 65-77. Acedido em dezembro 9, 2014, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>.

Marques, C. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade linguística e cultural*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Universidade de Aveiro, Portugal.

Martins, F. (2001). *Biografia Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Portugal.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão paronâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Moreira, G. (2003). A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a intercompreensão. In A. I. Andrade e C. M. Sá (org.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*, (54-71). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Neves, S. (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar: Um estudo de caso em alunos no final do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal.

Nóbrega, C. (2010). *Reconstrução do lugar social dos alunos dos cursos de educação e formação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Social e Intervenção Comunitária. Aveiro: Universidade de Aveiro.

OECD, (2011). *PISA - In Focus 11: how are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students?*. OECD Publishing. Acedido outubro 24, 2015, em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49264831.pdf>.

Oliveira, R. (2008). *Pelos jardins bobli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Brasil: Editora Nova Fronteira.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pedrosa-de-Jesus, H. (2008). *Análise de conteúdo*. (Documento em PowerPoint, no âmbito da Unidade Curricular de Observação, cedido pela autora). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pennac, D. (1996). *Como um Romance*. Lisboa: Edições Asa.

Poslaniec, C. (2006). *Incentivo ao prazer de ler: Actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.

Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. (2001). Porto: Edições ASA.

Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Resweber, J. P. (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Teorema.

Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado em Educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade. Universidade de Aveiro, Portugal.

Sampieri, R., Collado, C., & Lúcio, P. (2006). *Metodologias de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.

Santos, M. et al. (2011). *Educação para a cidadania: Proposta curricular para os ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.

Seixas, M. (2012). *A promoção da leitura: o caso do projeto Desafios...* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Universidade do Minho - Instituto de Educação, Portugal.

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-sim (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, Cadernos de Formação de Professores, (51-64). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: a inversão do círculo. In F. I. Viana (coord.), M. Martins & E. Coquet, *Leitura, literatura infantil e ilustração, Investigação e Prática Docente*, (11-20). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sim-sim, I., & Santos, M. (2006). O Ensino inicial da leitura. In I. Sim-Sim (org.), *Ler e ensinar a ler*, (23-56). Porto: Edições ASA.

Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Portugal.

Simões, A. & Araújo e Sá. (2013). A cultura linguística de alunos do 9.º ano: Reflexões em torno dos resultados de um inquérito por questionário aplicado no distrito de Aveiro. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 137-158.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments. In Linguistic Diversity to Plurilingual Education (org.), *Guide for the Development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language policy division.

Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

Steiner, G. (2005). *A ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva (trad.).

Teixeira, M., & Rondoni, I. (2009). *Formar Professores. Contributo para uma mudança das práticas*. Chamusca: Edições Cosmos.

Trends in International Mathematics and science study and progress in international reading literacy study [em linha]. (2012). *Timss and pirls*. Acedido novembro 23, 2014, em <http://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/international-database.html>.

UNESCO. (1999). *Manifesto da biblioteca escolar*.

Plano nacional de leitura (2009). *Relatório de actividades: 3.º ano*. Lisboa: Plano nacional de leitura. Acedido abril 23, 2015, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnliv/uploads/balancos/_de_actividades_junho_2009.pdf.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Esgueira. (2014 - 2017). Acedido abril 19, 2015 em http://aesgueira.edu.pt/attachments/675_Projeto%20Educativo%202014-2017.pdf.

Prole, A. (2004). *E então eu, o leitor, para que sirvo?*. Acedido em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_leitor_a_C.pdf.

Prole, A. (s.d.). *Como fazer um projecto de promoção da Leitura*. Acedido outubro 4, 2014, em http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf.

Sá, S., & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Revista Saber & Educar*, 14, 1-8. Acedido outubro 23, 2015, em revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/140/109.

Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 2-6. Acedido novembro 22, 2014, em <http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>.

Taquelim, C. (s.d.). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Acedido novembro 21, 2014, em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_anima_leitura.pdf.

Vala, J. (1986) A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (org.), *Metodologia das ciências sociais*, (101-128). Porto: Afrontamento.

Vilches, A., & Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman (Artmed Editora S.A.).

Zaragoza, F. (2001). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galáxia Gutemberg.

Anexos



Anexo 1. Inquérito realizado aos encarregados de educação



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Somos alunas do Mestrado de ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica da Universidade de Aveiro, gostaríamos que os encarregados de educação dos alunos do 1.º respondessem ao seguinte questionário.

Gostaríamos de realçar que a sua opinião é preciosa. **Garantimos o anonimato dos dados** e agradecemos a sua inestimável colaboração.

Assinale com uma X a sua opção de resposta.

1. Tem por hábito ajudar o seu educando na realização dos trabalhos de casa?

Sim ____

Não ____

2. O seu educando tem por hábito ler?

Sim ____

Não ____

3. Caso tenha respondido **sim na questão 2**. O seu educando lê por iniciativa própria?

Sim ____

Não ____

4. O seu educando tem por hábito escrever?

Sim ____

Não ____

5. Caso tenha respondido **sim na questão 4**. O seu educando escreve por iniciativa própria?

Sim ____

Não ____

Anexo 2. Inserção curricular do tema

• Metas Curriculares de Português

Domínios	Objetivos	Descritores de desempenho	Relação com a temática do Relatório Final
Oralidade	2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.	4. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre as características do livro, identificando capa, contracapa, lombada e guardas, assim como as suas funções; - Solicitar a antecipação do conteúdo do livro através do título; - Antecipar o conteúdo da história, recorrendo à capa e contracapa com o título coberto; - Apresentar algumas ilustrações do livro, identificando as ideias principais; - Dialogar, confrontando a leitura com as expectativas iniciais.
	3. Produzir um discurso oral com correção.	1. Falar de forma audível.	
		3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.	
	4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	1. Responder adequadamente a perguntas.	
		3. Partilhar ideias e sentimentos.	
Leitura	9. Apropriar-se de novos vocábulos.	1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar algumas palavras do texto (em russo e em português), conduzindo os alunos a encararem os conhecimentos adquiridos como uma forma de valorização através da diversidade.

		e campo).	
	10. Organizar a informação de um texto lido.	3. Identificar o tema ou o assunto do texto (do que trata). 4. Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.	- Apresentar algumas ilustrações do livro, identificando as ideias principais.
Educação Literária	16. Ouvir ler e ler textos literários.	1. Ouvir ler e ler obras da literatura para a infância e textos da tradição popular.	- Leitura do texto em voz alta por parte da Professora Estagiária.
	17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	1. Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.	- Dialogar sobre as características do livro, identificando capa, contracapa, lombada e guardas, assim como as suas funções; - Solicitar a antecipação do conteúdo do livro através do título; - Antecipar o conteúdo da história, recorrendo à capa e contracapa com o título coberto; - Dialogar, confrontando a leitura com as expectativas iniciais.
	18. Ler para apreciar textos literários.	2. Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.	- Localizar nas ilustrações do livro a informação solicitada (solidariedade, amizade, partilha e cooperação).
	20. Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.	4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).	- Solicitar que narrem a história, recorrendo às ilustrações; - Dramatizar a narrativa, a pares, recorrendo a um guião; - Dramatizar, a pares, alguns excertos do livro,

			privilegiando os diálogos; - Solicitar a leitura expressiva de alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais.
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

• **Programa de Português do Ensino Básico**

Domínios	Subdomínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Relação com a temática do Relatório Final
Compreensão do oral	Escutar para aprender a construir conhecimento(os)	Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - responder a questões acerca do que ouviu; - retirar o essencial de um pequeno texto ouvido; - identificar o tema central; - apreender o sentido global de textos ouvidos.	- Informação essencial e acessória; - Tema e assunto.	- Localizar no texto a informação solicitada (o acolhimento e a integração de alguém que chega de outra país e a promoção de atitudes positivas face aos outros e às culturas e línguas).
		Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação: - identificar palavras-chave.	-	- Apresentar algumas ilustrações do livro, identificando as ideias principais;
		Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical,	-	- Projetar/Apresentar as ilustrações do livro com recurso a um vídeo;

		uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias).		
Expressão oral	Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)	Usar vocabulário adequado ao tema e à situação	- Vocabulário: sinónimos, antónimos; campo lexical.	- Explorar os aspetos mais importantes da história, dando ênfase à adaptação do ser humano, ao longo dos tempos, à natureza e ao clima; - Explorar algumas palavras do texto (em russo e em português).
		Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: - partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais; - relatar, recontar, contar, descrever.	Relato: sequencializaçã o das ações.	- Solicitar que narrem a história, recorrendo às ilustrações.
	Participar em situações de interação oral	Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.	- Formas de tratamento e princípio de cortesia;	- Leitura do texto em voz alta por parte da Professora Estagiária;
		Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - ouvir os outros; - esperar a sua vez; - respeitar o tema.	- Regras e papéis da interação oral	- Dialogar, confrontando a leitura com as expectativas iniciais.

Leitura		Antecipar conteúdos.	-	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a antecipação do conteúdo do livro através do título; - Antecipar o conteúdo da história, recorrendo à capa e contracapa com o título coberto; - Apresentar algumas ilustrações do livro, identificando as ideias principais.
	Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	<p>Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; - identificar o tema central; - localizar a informação pretendida; - responder a questões sobre o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário relativo ao livro: (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador); - Autor. - Assunto; ideia principal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar algumas ilustrações do livro, identificando as ideias principais; - Localizar no texto a informação solicitada.
		Ler em voz alta para diferentes públicos.	- Leitura em voz alta.	- Dramatizar a narrativa, a pares, recorrendo a um guião;
	Ler para apreciar textos variados	Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas	- Leitura orientada.	- Solicitar a leitura expressiva de alguns excertos, explorando

		Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).	-	diferentes entoações vocais.
		Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.	-	- Dialogar, confrontando a leitura com as expectativas iniciais.

• **Programa de Estudo do Meio**

Bloco	Objetivos	Descritores de desempenho	Relação com a temática do Relatório Final
1 - À descoberta de si mesmo.	2. Os seus gostos e preferências.	2.1. Descrever lugares, atividades e momentos passados com amigos, com familiares, nos seus tempos livre.	- Promover atitudes positivas face a outros e culturas, assim como o reconhecimento e a valorização do património histórico e cultural estabelecendo um diálogo com os alunos e tendo em conta as experiências individuais.
	1. Os membros da sua família.	1.1. Estabelecer relações e parentesco.	
	2. Outras pessoas com quem mantém relações próximas.	2.1. Conhecer os nomes, idades, sexo de: - amigos da escola e fora da escola.	
2 - À descoberta dos outros e das instituições.	3. A sua escola.	3.1. A sua classe: - conhecer o número de alunos, horários, regras de funcionamento dos vários elementos da classe; - participa na dinâmica de trabalho em grupo e nas responsabilidades	

		da turma.	
3 - À descoberta do ambiente natural	1. Os seres vivos do seu ambiente	1.1. Reconhecer manifestações da vida vegetal e animal (observar plantas e animais em diferentes fases da sua vida).	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os aspetos mais importantes da história, dando ênfase à adaptação do ser humano, ao longo dos tempos, à natureza e ao clima; - Localizar, num mapa, os países das culturas exploradas verificando, por exemplo: as distâncias, os continentes, os oceanos, o clima, a fauna e flora.

• **Educação Intercultural - Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário no âmbito da Educação para a Cidadania.**

Documento	Competências processuais		Relação com a temática do Relatório Final
Processos-Chave	1. Descentração e empatia.	1.1. Identifica diferentes pontos de vista.	- Aprender a reconhecer o que é comum e o que é diferente;
		1.2. Reconhece e considera opiniões e sentimentos alheios.	- Perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia.
		1.4. Interage com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de comer,...; - Respeitar a identidade cultural e linguística.
	4. Participação.	4.1. Reconhece que pode influenciar os processos de decisão,	- Promover atitudes positivas face a outros e culturas, assim como o

		individual e colectivamente, através de várias formas de participação.	reconhecimento e a valorização do património histórico e cultural estabelecendo um diálogo com os alunos e tendo em conta as experiências individuais.
		4.3. Demonstra interesse pelos outros e pelo bem comum.	

Documento	Aprendizagens esperadas		Relação com a temática do Relatório Final
Áreas Nucleares	A. Direitos e responsabilidades	A3. Recusa qualquer discriminação baseada, designadamente, na “ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”, incapacidades e idade.	- Aprender a reconhecer o que é comum e o que é diferente; - Perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia.
		A6. Defende o património coletivo e o bem-estar comum.	- Motivar os alunos para o acolhimento e integração linguística e cultura de alguém vindo de fora.
	C. Identidades e diversidades	C1. Assume e exprime a sua identidade pessoal, cultural e social.	- Aprender a reconhecer o que é comum e o que é diferente; - Valorizar a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de

			comer,...
		C2. Valoriza a diversidade cultural da sociedade portuguesa contemporânea.	- Valorização da diversidade através da prática da observação e da interpretação do património cultural e cultural diversificado;
		C4. Respeita e defende a língua e o património cultural português.	- Valorizar a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de comer,...
	D. Interdependência e mundialização	D1. Demonstra interesse pelas questões que afectam os outros e o mundo.	- Motivar os alunos para o acolhimento e integração linguística e cultura de alguém vindo de fora,
		D3. Adquire uma compreensão dos outros e de si através do contacto direto ou indireto com outros povos e culturas.	- A importância da amizade, da partilha e da compreensão do comportamento humano.

Documento	Saberes e competências	Relação com a temática do Relatório Final
	2. Colocar-se “na pele de outrem”, sabendo escutar, compreender e respeitar as perspetivas de outros.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover atitudes positivas face a outros e às culturas, assim como o reconhecimento e a valorização do património histórico e cultural estabelecendo um diálogo com os alunos e tendo em conta as experiências individuais; - Sensibilizar para acolher

Perfis de saída (Processos- Chave e Áreas Nucleares)		bem quem vem à nossa casa e à nossa escola, aprender a conviver bem com quem connosco se cruza nas mais diversas situações.
	8. Respeitar os colegas independentemente de diferenças de capacidade, género, cultura, religião, língua e outras.	<ul style="list-style-type: none"> - A importância da amizade, da partilha e da compreensão do comportamento humano; - A variedade das línguas como património cultural da humanidade.
	12. Interessar-se pelos problemas do mundo exterior à escola, mundo próximo e distante.	- Motivar os alunos para o acolhimento e integração linguística e cultura de alguém vindo de fora.
	21. Conhecer manifestações do património cultural (lendas, histórias, danças e canções para crianças...”.	- Identificar/explorar, com os alunos, os costumes, a gastronomia , o tipo de música e a localização geográfica das culturas da turma.

Anexo 3. Inquérito inicial sobre a Diversidade Linguística e Cultural

Nome: _____

Data: _____

1. Quantas culturas diferentes existem na turma?

1	2	3	4	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portuguesa	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Que país se situa no continente africano?

Brasil	Cabo-Verde	Moldávia	Portugal	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. A Mamaliga é o prato tradicional de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portuguesa	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. A capoeira é a dança típica de que cultura?

Brasileira	Cabo-Verdiana	Moldava	Portugal	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. O Ibo e o Haúça são línguas de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. O gongo é um instrumento musical tradicional de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. O jasmim é a flor tradicional de que cultura?

Africana	Russa	Chinesa	Indiana	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 4. PowerPoint (i)



Sessão 1 – cultura portuguesa

• Localização geográfica



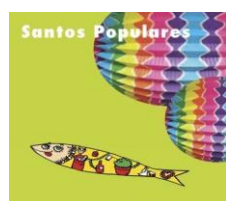
Sudoeste da Europa

Hino nacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=Dd0EpfpWQA>



• Costumes



Santos Populares: são festas de uma grande animação, em que o povo vem para a rua comer, beber e divertir-se pelas ruas dos bairros populares, engalanadas com arcos, balões coloridos e cheiros de manjerico.

• Gastronomia



Pastéis de Belém



Bacalhau



Cozido à portuguesa

• Música



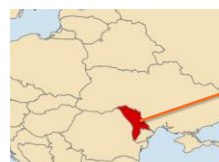
Fado (1) e Folclore (2)

<https://www.youtube.com/watch?v=XQrq7nLPHEw> (1)

<https://www.youtube.com/watch?v=YTZt6U50UJU> (2)

Sessão 1 – cultura moldava

• Localização geográfica



Europa Oriental

Hino nacional:

https://www.youtube.com/watch?v=m9JUYCWF_rg



- **Costumes**



Martisor: a celebração começa no dia 1 de março, quando as pessoas dão uns aos outros mascotes vermelhas e brancas chamados "martisor". As pessoas colocam estas pequenas mascotes nas roupas o durante todo o mês de março. No dia 31 de março, os martisors são amarrado em árvores de frutos. Os martisors trazem felicidade e sucesso para todo o ano.

- **Gastronomia**



Mamaliga: (mingau feito de farinha de milho)

- **Música**



Folk Moldavo

<https://www.youtube.com/watch?v=VdWIIOMuiHo>

Sessão 1 – cultura brasileira

- **Localização geográfica**



América do Sul

Hino nacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=bPZzMIZn9mg>

- **Costumes**



Carnaval: é a maior festa popular do país. A festa acontece durante quatro dias.



Capoeira: é uma mistura de artes marciais, desporto, cultura popular e música.

- **Gastronomia**



Feijoada brasileira: guisado de feijão com carne, acompanhado de arroz.



Quindim: é um doce que tem como ingredientes gema de ovo, açúcar e coco ralado.



Brigadeiro: é um doce que tem como ingredientes leite condensado, chocolate em pó e manteiga.

- Música



Sertanejo (1), forró (2) e samba (3)

<https://www.youtube.com/watch?v=bVTywS02aQ> (1)
<https://www.youtube.com/watch?v=CyVNsQIMnZQ> (2)
https://www.youtube.com/watch?v=owm_xr36FJU (3)

Sessão 1 – cultura cabo verdiana

- Localização geográfica



África Ocidental

Hino nacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=vpwSpGovq4E>

- Costumes



Carnaval de Mindelo

Tecelagem e cerâmica : são artes muito apreciadas no país. Produzido para utensílio e decoração.

- Gastronomia



Cachupa: tem como ingredientes carne ou peixe, feijão e milho estufados.

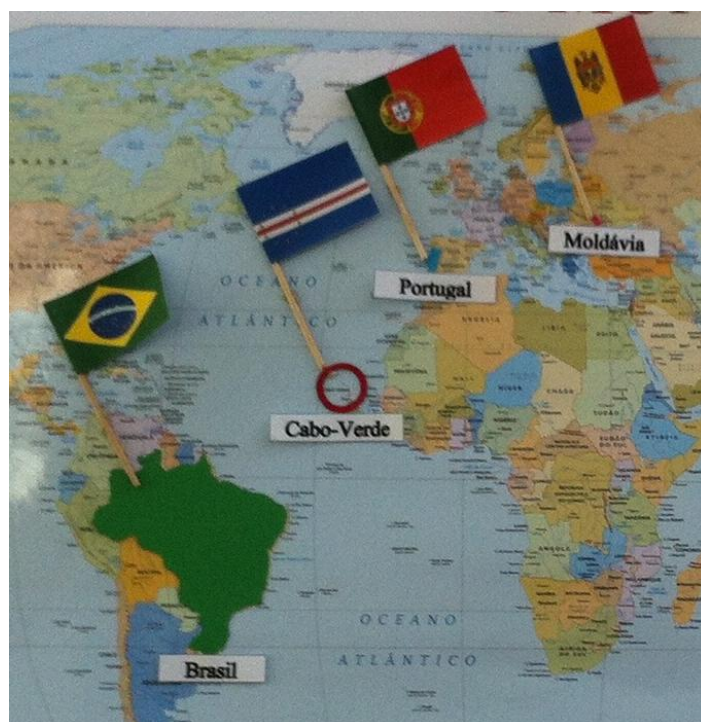
- Música



Funaná (1) e Coladeira (2)

<https://www.youtube.com/watch?v=0tiHBDGjI0w> (1)
<https://www.youtube.com/watch?v=xrk94IFg84I> (2)

Anexo 5. Registo fotográfico do mapa mundo com as bandeiras dos países das culturas da turma - sessão 1



Anexo 6. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 1

Inquérito aos alunos - sessão 1

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

☐

Não

☐

2. Identificas as diferentes culturas presentes na turma?

Sim

☐

Não

☐

3.

3.1. As culturas presentes na turma têm os mesmos costumes?

Sim

☐

Não

☐

3.2. As culturas presentes na turma têm a mesma gastronomia?

Sim

☐

Não

☐

3.3. As culturas presentes na turma têm o mesmo tipo de música?

Sim

☐

Não

☐

3.4. As culturas presentes na turma têm a mesma localização geográfica?

Sim

☐

Não

☐

4.

4.1. Identificas Portugal no mapa mundo?

Sim

☐

Não

☐

4.2. Identificas o Brasil no mapa mundo?

Sim

☐

Não

☐

4.3. Identificas a Moldávia no mapa mundo?

Sim

☐

Não

☐

4.4. Identificas Cabo-Verde no mapa mundo?

Sim
☐

Não
☐

5.

5.1. Consideras que a solidariedade é importante?

Sim
☐

Não
☐

5.2. Consideras que a amizade é importante?

Sim
☐

Não
☐

5.3. Consideras que a partilha é importante?

Sim
☐

Não
☐

5.4. Consideras que a cooperação é importante?

Sim
☐

Não
☐

Anexo 7. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 1

Grelha do professor - sessão 1

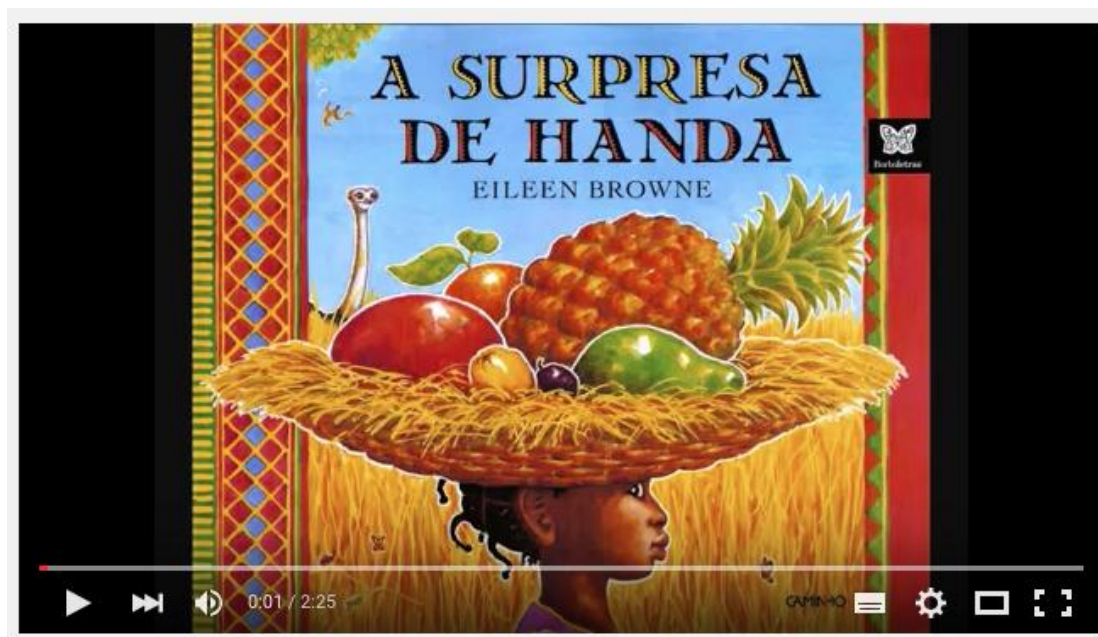
Nome da Professora Estagiária: Carla Pereira														Ano: 1.º							Turma: B						
Disciplina: Oferta complementar/Expressões														N.º de alunos: 25							Hora: 13:30 - 15:00						
Observador: Carina Costa														Sala:							Data: 13 de abril de 2015						
Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Ouve atentamente as questões colocadas	BE	a)	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	b)	BE	NE	PE	BE	BE	BE
Responde adequadamente às questões colocadas	BE	a)	PE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	PE	PE	BE	BE	BE
Reage positivamente à sensibilização das diferentes culturas abordadas	BE	a)	PE	PE	BE	BE	BE	PE	BE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	NE	PE	PE	BE	BE
Participa nas atividades com entusiasmo	PE	a)	PE	PE	BE	BE	PE	PE	BE	PE	PE	BE	NE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	PE	PE	BE	BE	BE
Identifica as ideias principais, recorrendo às ilustrações do livro (solidariedade, amizade, partilha e cooperação)	BE	a)	PE	BE	BE	BE	PE	NE	BE	BE	PE	BE	PE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	PE	b)	NE	BE	NE	BE	BE	BE
Localiza nas ilustrações do livro a informação pretendida	BE	a)	NE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	BE	PE	BE	PE	BE	NE	BE	BE	NE	BE	PE	b)	NE	BE	PE	BE	BE	BE

Nota: A classificação utilizada será **NE - nada evidente**; **PE - pouco evidente** e **BE - bem evidente**.

a) o aluno vive nos EUA e nunca compareceu às aulas.

b) o aluno faltou.

Anexo 8. Vídeo utilizado na sessão 2 - “A surpresa de Handa”



Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kCTV4m4R92c>

Anexo 9. Guiões para a dramatização dos alunos - sessão 2

Guião 1

Handa: - Olá Akeyo! Tenho uma surpresa para ti!

Akeyo: - Olá Handa! Tangerinas! A minha fruta favorita.

Handa: - Tangerinas? Mas que surpresa! Eu tinha outras frutas para ti.

Akeyo: - Outras frutas? Quais?

Handa: - Tinha banana, goiaba, laranja, manga, ananás, abacate e maracujá.

Akeyo: - Que estranho Handa. O que terá acontecido então?

Handa: - Não sei. Mas pelo menos trago a tua fruta favorita!

Guião 2

Handa: - Olá Akeyo! Tenho uma surpresa para ti!

Akeyo: - Olá Handa! Tangerinas! A minha fruta favorita.

Handa: - Tangerinas? Mas que surpresa!

Akeyo: - Surpresa? Porquê Handa?

Handa: - Porque eu tinha colocado no meu cesto outras frutas deliciosas.

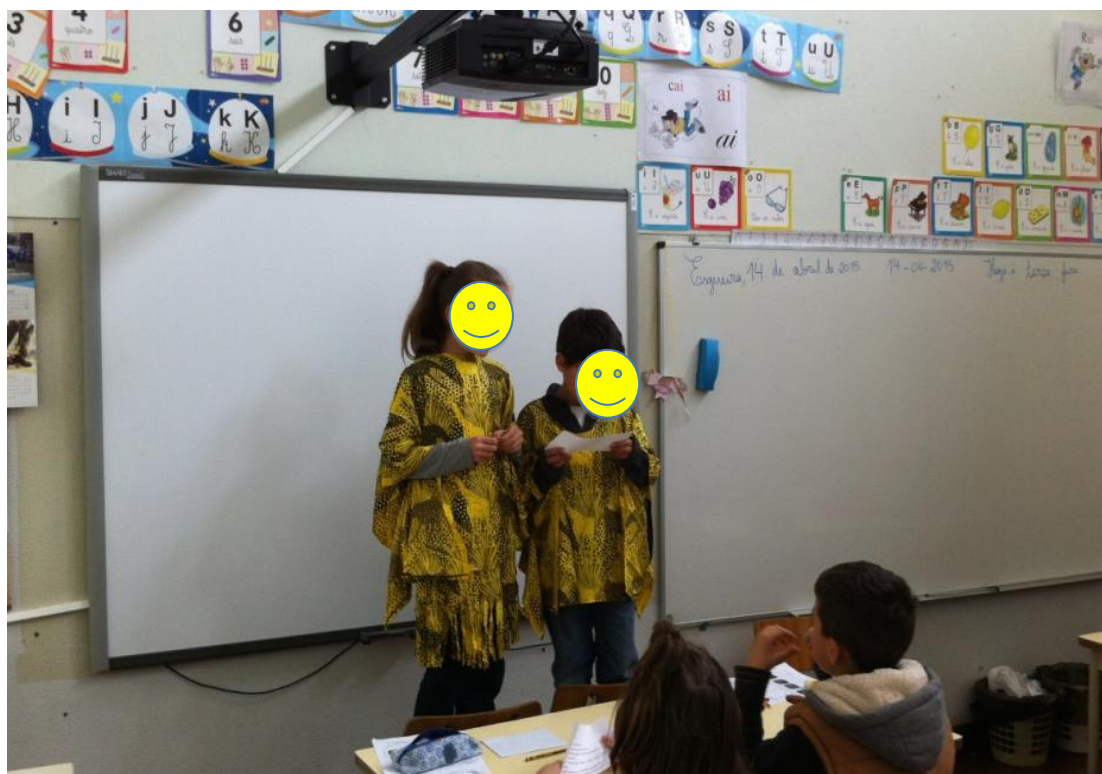
Akeyo: - E que frutas eram?

Handa: - Uma banana muito macia, uma goiaba doce, uma laranja sumarenta, uma manga madura, um ananás, um abacate verde e macio e um maracujá delicioso.

Akeyo: - Hum...que frutas tão boas! Mas do que eu gosto mesmo é de tangerinas! Obrigada pela surpresa Handa!

Anexo 10. Registo fotográfico da dramatização dos alunos - sessão 2





Anexo 11. PowerPoint (ii)

Sessão 2 – cultura africana

- Localização geográfica



África Central

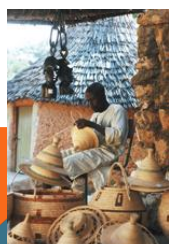
Hino nacional: <https://www.youtube.com/watch?v=kIQFOu9gki0&spfreload=10>

- Costumes



Ngondo: festa com magia, dança, máscaras e corridas de piroga (Camarões)

- Costumes



Artesanato: cestos e máscaras (Camarões)

- Costumes



Folclore: dança (camarões)

- Gastronomia



Fufu: vegetais cozidos (inhame) triturados e pão



Fasoolinya: (guisado de feijão servido com pão)

- Forma de vestir



Trajes tradicionais

- Línguas faladas



Camarões



Congo



Sudão

Haúça



Ibo



Nigéria

- Música



Makossa: <https://www.youtube.com/watch?v=f4EBeh4fWoU&spfreload=10>

Anexo 12. Registo fotográfico do mapa mundo com as bandeiras dos países das culturas exploradas - sessão 2



Anexo 13. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 2

Inquérito aos alunos - sessão 2

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

☐

Não

☐

2. Identificas a cultura abordada na sessão?

Sim

☐

Não

☐

3.

3.1. Identificas a língua Ibo?

Sim

☐

Não

☐

3.2. Identificas a língua Haúça?

Sim

☐

Não

☐

4.

4.1. Identificas a Nigéria no mapa mundo?

Sim

☐

Não

☐

4.2. Identificas os Camarões no mapa mundo?

Sim

☐

Não

☐

5.

5.1. Consideras que a amizade é importante?

Sim

☐

Não

☐

5.2. Consideras que a partilha é importante?

Sim

☐

Não

☐

5.3. Consideras que a compreensão do outro é importante?

Sim

☐

Não

☐

Anexo 14. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 2

Grelha do professor - sessão 2

Nome da Professora Estagiária: Carla Pereira														Ano: 1.ª							Turma: B						
Disciplina:														N.º de alunos: 25							Hora: 11:00 - 12:00						
Observador: Carina Costa														Sala:							Data: 14 de abril de 2015						

Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Ouve atentamente as questões colocadas	NE	a)	NE	BE	BE	BE	BE	NE	BE	NE	NE	BE	BE	BE	NE	NE	BE	NE	BE	BE	b)	BE	BE	NE	NE	BE	NE
Responde adequadamente às questões colocadas	NE	a)	NE	BE	BE	BE	BE	NE	BE	NE	NE	BE	BE	BE	NE	NE	BE	NE	BE	BE	b)	BE	BE	NE	NE	BE	NE
Reage positivamente à sensibilização da cultura abordada	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	NE	BE	PE	NE	BE	BE	BE	PE	PE	BE	BE	BE	PE	b)	PE	BE	PE	BE	BE	BE
Participa nas atividades com entusiasmo	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	BE	BE	BE	BE	BE
Conta a história do livro, recorrendo às ilustrações	NE	a)	NE	BE	NE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	BE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	b)	BE	BE	NE	NE	BE	NE
Dramatiza a narrativa, a pares, com recurso a um guião	BE	a)	BE	NE	BE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	NE	BE	BE	BE	BE	PE	b)	NE	NE	PE	BE	BE	BE
Reconhece a importância da amizade, da partilha e a compreensão do comportamento humano	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	BE	BE	BE	BE	BE
Reconhece que as línguas fazem parte do património cultural da humanidade	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	BE	BE	BE	BE	BE

Nota: A classificação utilizada será NE - nada evidente; PE - pouco evidente e BE - bem evidente.

a) o aluno vive nos EUA e nunca compareceu às aulas.

b) o aluno faltou.

Anexo 15. Comparação do alfabeto russo com o alfabeto português -
sessão 3

А а (A)	Р р (R)
Б б (B)	С с (S)
В в (V)	Т т (T)
Г г (G)	У у (U)
Д д (D)	Ф ф (F)
Е е (E)	Х х (KH)
Ё ё (YO)	Ц ц (TS)
Ж ж (ZH)	Ч ч (CH)
З з (Z)	Ш ш (SH)
И и (I)	Щ щ (SHCH)
Й й (Y)	Ъ (-)
К к (K)	Ы (Y)
Л л (L)	Ь (')
М м (M)	Э э (E)
Н н (N)	Ю ю (YU or IU)
О о (O)	Я я (YA or IA)
П п (P)	

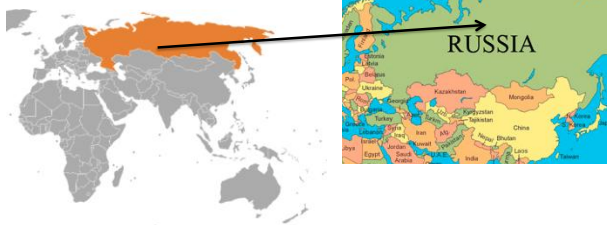
Anexo 16. PowerPoint com palavras em português e em russo - sessão 3

Russo	Português
Аэрофлот	Aeroflot
Ирина	Irina
Дáча (datcha)	Casa de campo
Мáсквá	Moscovo
Krasnaya	Vermelho, bonita
Matrioska	Boneca
Dyeducjka	Avô
Babuschka	Avó
Do svidaniya!	Saúde

Anexo 17. PowerPoint (iii)

Sessão 3 – cultura russa

- Localização geográfica



Ásia setentrional e Leste Europeu (Eurásia)

Hino nacional: <https://www.youtube.com/watch?v=Pj5H4qP3jSk&spfreload=10>

- Costumes



Superstições



Ballet



Danças cossacas: https://www.youtube.com/watch?v=npFbWtJu_rQ&spfreload=10

- Gastronomia



Vodka

Paska: doce de queijo em forma de pirâmide



Kasha: prato de cereais cozidos



- Música



Balalaika: <https://www.youtube.com/watch?v=iMfeythnSgc&spfreload=10>

Anexo 18. Registo fotográfico do mapa mundo com a bandeira do país da cultura explorada - sessão 3



Anexo 19. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 3

Inquérito aos alunos – sessão 3

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

☐☐

2. Identificas a cultura abordada na sessão?

Sim

☐☐

3. Identificas no mapa mundo o país da cultura abordada na sessão?

Sim

☐☐

4.

4.1. Identificas 1 palavra em russo?

Sim

☐

Não

☐

4.2. Identificas 2 palavras em russo?

Sim

☐

Não

☐

4.3. Identificas 3 palavras em russo?

Sim

☐

Não

☐

5. Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas?

Sim

☐

Não

☐

Anexo 20. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 3

Grelha do professor - sessão 3

Nome da Professora Estagiária: Carla Pereira	Ano: 1.ª	Turma: B
Disciplina:	N.º de alunos: 25	Hora: 13:30 - 14:30
Observador: Carina Costa	Sala:	Data: 15 de abril de 2015

Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Ouve atentamente as questões colocadas	BE	a)	BE	NE	PE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	BE	BE	PE	NE	BE	BE	BE	BE	NE	b)	BE	PE	PE	NE	BE	BE
Responde adequadamente às questões colocadas	BE	a)	BE	NE	PE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	BE	PE	PE	NE	BE	BE	BE	BE	NE	b)	BE	PE	PE	NE	BE	BE
Reage positivamente à sensibilização da cultura abordada	BE	a)	BE	PE	BE	BE	BE	PE	PE	PE	PE	BE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	b)	BE	BE	BE	PE	BE	BE
Participa nas atividades com entusiasmo	BE		BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	NE	BE	BE	BE	BE
Lê um excerto do texto	NE	a)	NE	NE	NE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	BE	BE	NE	b)	NE	NE	PE	NE	BE	NE
Identifica as ideias principais da história	BE	a)	BE	NE	NE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	BE	BE	NE	b)	BE	NE	NE	NE	BE	BE
Localiza no texto a ideia pretendida	BE	a)	BE	NE	NE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	BE	BE	BE	BE	NE	b)	BE	NE	NE	NE	BE	BE
Entende a representação da linguagem oral - código oral e código escrito	BE	a)	BE	NE	NE	BE	BE	NE	PE	NE	BE	PE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	NE	b)	BE	BE	NE	NE	NE	BE
Reconhece a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora	BE	a)	BE	PE	BE	BE	BE	PE	NE	PE	NE	NE	NE	PE	PE	BE	PE	BE	BE	NE	b)	BE	PE	BE	PE	BE	BE

Valoriza o património histórico e cultural tendo em conta as experiências pessoais	BE	a)	NE	NE	NE	BE	BE	NE	NE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	PE	NE	PE	BE	NE	b)	NE	NE	NE	NE	BE	BE
------------------------------------------------------------------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Nota: A classificação utilizada será **NE - nada evidente**; **PE - pouco evidente** e **BE - bem evidente**.

a) o aluno vive nos EUA e nunca compareceu às aulas.

b) o aluno faltou.

Anexo 21. PowerPoint (iv)

Sessão 4 – cultura chinesa

- Localização geográfica



Ásia

Hino nacional: <https://www.youtube.com/watch?v=C45hZtVt2Pc&spfreload=10>

- Gastronomia



Bolinhas de arroz



Arroz chau chau



Chop suey de vaca: carne de vaca, cenoura e massa chinesa

- Costumes



Festival do barco do dragão



Festa das lanternas: marca o final das celebrações do Ano Novo



Festa da primavera: comemoração da passagem para um novo ano

- Forma de comer



Pauzinhos

- Forma de vestir



Trajes tradicionais

- Música



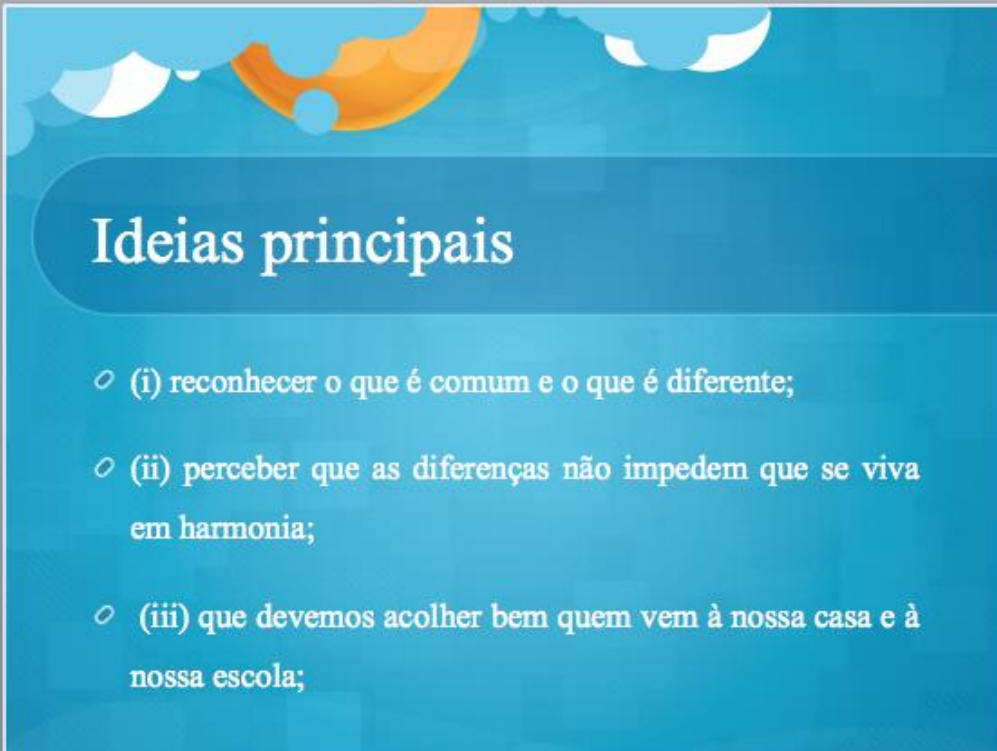
Flauta chinesa

Gongo



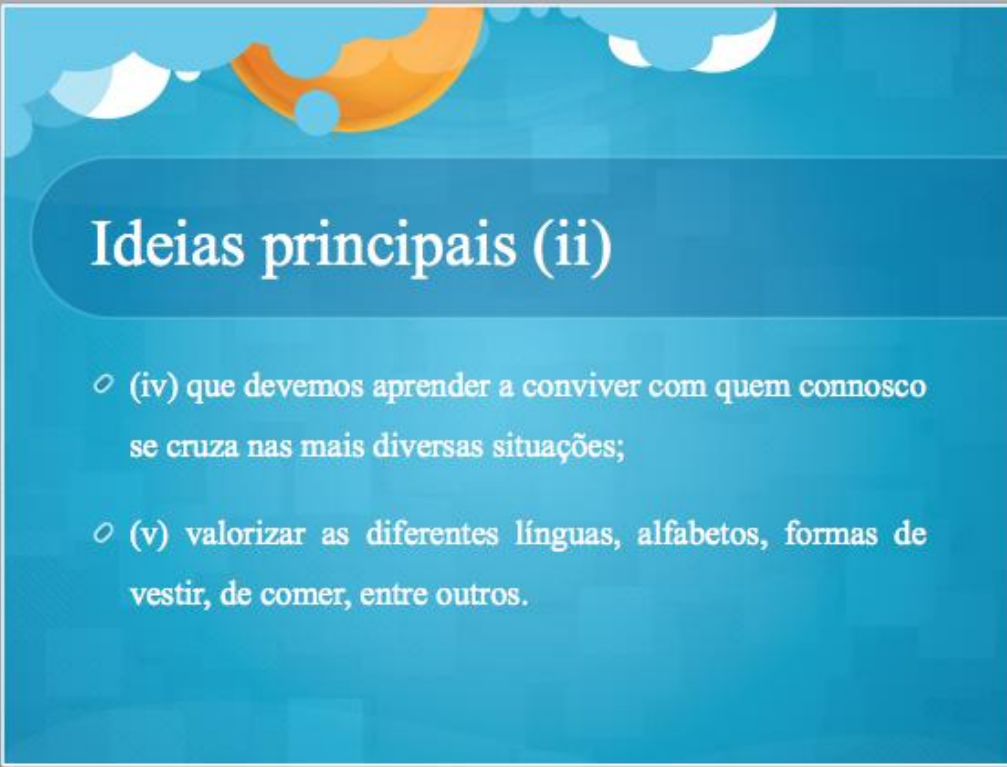
Pratos

Anexo 22. PowerPoint com as ideias principais relativamente aos excertos lidos pelos alunos



Ideias principais

- (i) reconhecer o que é comum e o que é diferente;
- (ii) perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia;
- (iii) que devemos acolher bem quem vem à nossa casa e à nossa escola;



Ideias principais (ii)

- (iv) que devemos aprender a conviver com quem connosco se cruza nas mais diversas situações;
- (v) valorizar as diferentes línguas, alfabetos, formas de vestir, de comer, entre outros.

**Anexo 23. Excertos do livro escolhidos para a dramatização dos alunos -
sessão 4**

Excerto 1

Professora: - Esta é a Lia. Este vai ser o teu lugar.

Aluno 1: - De onde vens?

Aluno 2: - Da China, não percebeste? Olha bem para ela!

Aluno 1: Porque é que tens os olhos assim?

Aluno 2: Consegues ver mais do que nós?

Aluno 1: Porque é que te chamas Lia?

Aluno 2: - Quantos anos tens?

Aluno 1: - Porque é que tens umas letras esquisitas na mochila?

Aluno 2: Vieste de avião? Há dragões na China?

Excerto 2

António: - Hoje na escola conheci uma menina chinesa. Chama-se Lia e gosta muito das minhas coleções. Mas não conhece as letras. Por isso não consegue falar, nem entender o que as pessoas dizem...

Avô: - Mas se ela não fala, como é que sabes que gosta muito das tuas coleções?

António: - Porque lhe mostrei os objetos novos e...os olhos dela brilharam!

Excerto 3

António: - Trouxe para ti Lia. Pedi ao meu avô, podes ficar com ela enquanto quiseres!

Professora: - Na próxima semana vamos fazer um trabalho de grupo...todos juntos. Temos na turma dois colecionadores e fazer um jogo! Será um dicionário de Português-Chinês ou Chinês-Português, mas não de pape.

António: - Eu posso trazer as minhas coleções.

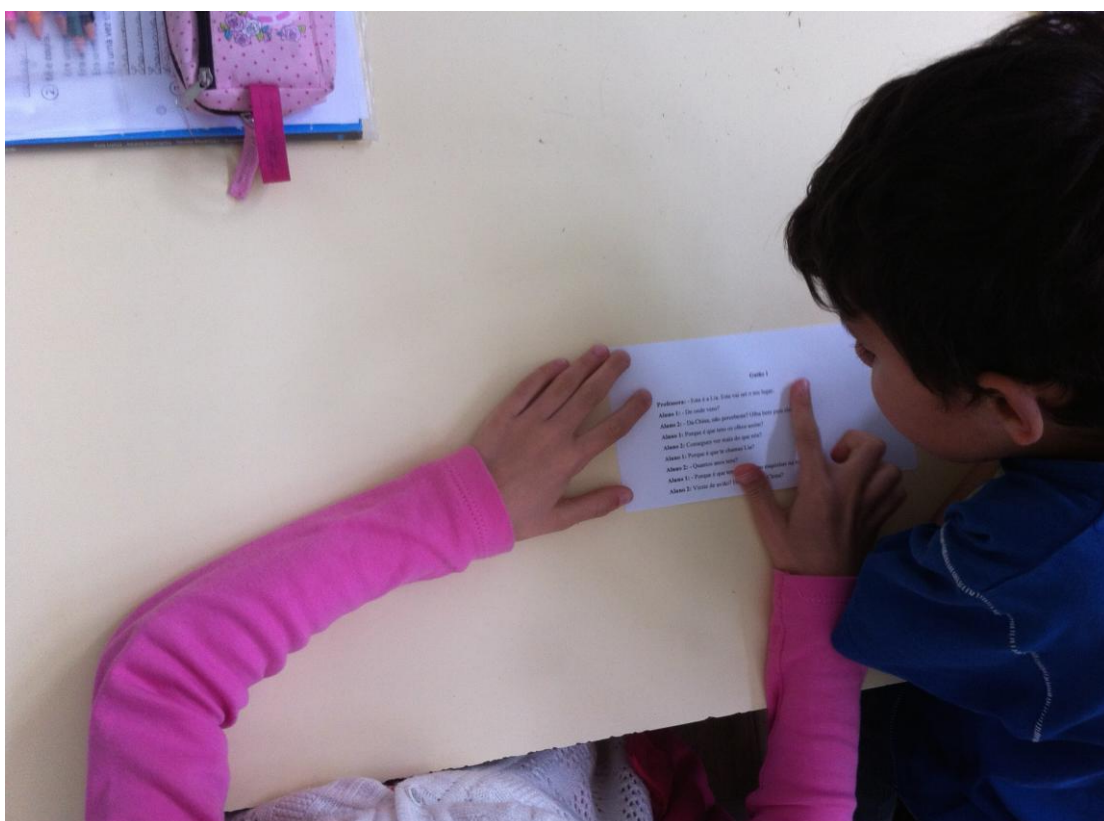
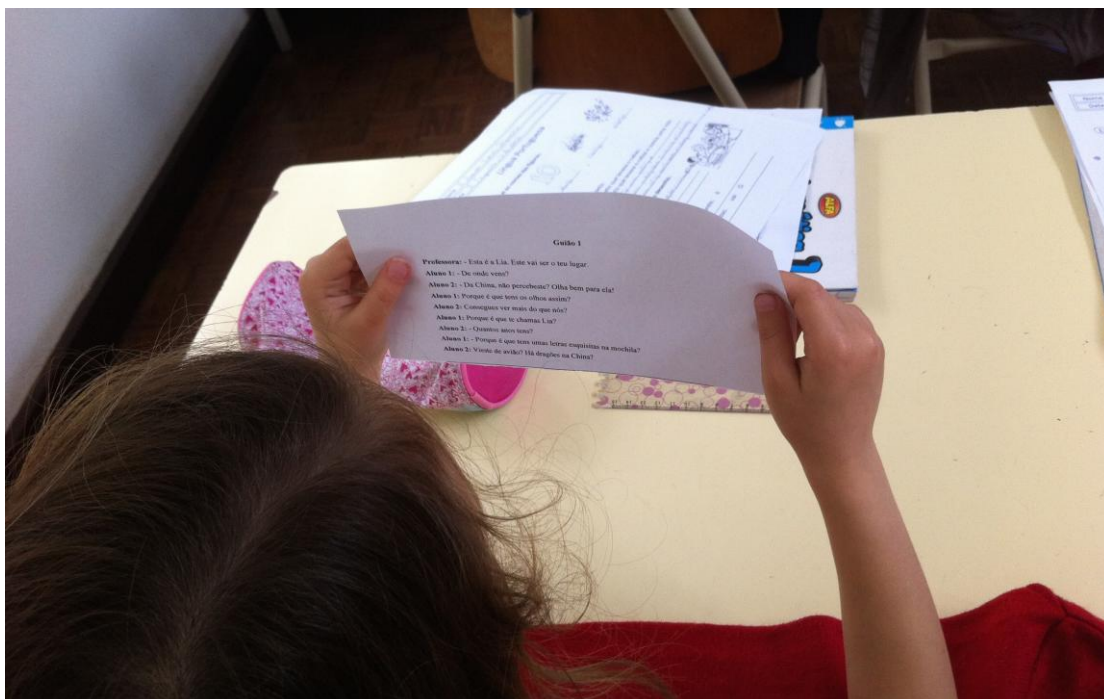
Excerto 4

António: - Trouxe para ti Lia. Pedi ao meu avô, podes ficar com ela enquanto quiseres!

Professora: - Na próxima semana vamos fazer um trabalho de grupo...todos juntos. Temos na turma dois colecionadores e fazer um jogo! Será um dicionário de Português-Chinês ou Chinês-Português, mas não de papel.

António: - Eu posso trazer as minhas coleções.

Anexo 24. Registo fotográfico da dramatização dos alunos - sessão 4





Anexo 25. Registo fotográfico do mapa mundo com a bandeira do país da cultura explorada - sessão 4



Anexo 26. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 4

Inquérito aos alunos - sessão 4

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim
☐

Não
☐

2. Consideras que as diferenças que existem entre as pessoas as impede de viver em harmonia?

Sim
☐

Não
☐

3.

3.1. Identificas uma língua pelo seu alfabeto?

Sim
☐

Não
☐

3.2. Identificas uma cultura pela sua forma de vestir?

Sim
☐

Não
☐

3.3. Identificas uma cultura pela sua forma de comer?

Sim
☐

Não
☐

4.

4.1. Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa escola?

Sim
☐

Não
☐

4.2. Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa casa?

Sim
☐

Não
☐

5. Identificas no mapa mundo o país estudado na sessão?

Sim

☐

Não

☐

6. Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas?

Sim

☐

Não

☐

Anexo 27. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 4

Grelha do professor - sessão 4

Nome da Professora Estagiária: Carla Pereira	Ano: 1.º	Turma: B
Disciplina:	N.º de alunos: 24	Hora: 14:00 - 15:00
Observador: Carina Costa	Sala:	Data: 16 de abril de 2015

Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Ouve atentamente as questões colocadas	BE	a)	PE	BE	BE	BE	BE	PE	NE	NE	PE	BE	NE	PE	PE	BE	BE	BE	PE	PE	b)	PE	PE	BE	PE	BE	b)
Responde adequadamente às questões colocadas	BE	a)	PE	PE	BE	PE	BE	BE	NE	NE	PE	BE	NE	PE	PE	BE	BE	BE	PE	PE	b)	PE	PE	BE	PE	BE	b)
Reage positivamente à sensibilização das diferentes culturas abordadas	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	BE	BE	PE	BE	b)
Participa nas atividades com entusiasmo	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	BE	BE	PE	BE	b)
Dá conta de situações ou processos de conhecimento ou amizade com base em preferências musicais, plásticas e filmográficas	BE	a)	NE	NE	BE	PE	NE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	PE	BE	NE	BE	NE	b)	NE	NE	NE	NE	BE	b)
Lê, de modo expressivo, alguns excertos, em particular diálogos	PE	a)	BE	PE	BE	BE	BE	PE	NE	NE	NE	PE	PE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	b)	NE	BE	NE	BE	BE	b)
Identifica "gestos amigos" no bom acolhimento que devemos ter com pessoas de outras culturas	PE	a)	NE	BE	BE	NE	BE	BE	BE	BE	NE	PE	NE	PE	PE	BE	BE	PE	BE	NE	b)	PE	PE	PE	BE	BE	b)

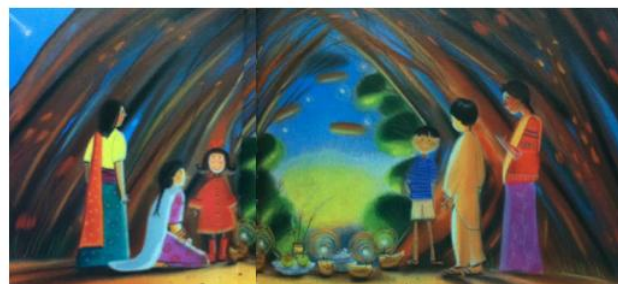
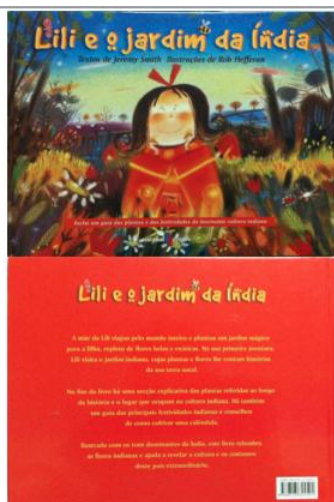
Reconhece o que é comum e o que é diferente (as diferenças não impedem que se viva em harmonia)	NE	a)	NE	NE	BE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	NE	NE	PE	BE	BE	BE	NE	b)	NE	NE	PE	NE	BE	b)
Valoriza a diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de comer,...	BE	a)	NE	NE	BE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	PE	NE	NE	NE	BE	BE	PE	BE	NE	b)	NE	PE	BE	NE	BE	b)
Compreende que se deve acolher bem quem vem à nossa casa e à nossa escola (conviver com quem se cruza connosco nas mais diversas situações)	BE	a)	NE	NE	BE	BE	BE	NE	NE	NE	NE	BE	NE	NE	NE	BE	BE	BE	BE	NE	b)	PE	PE	NE	NE	BE	b)

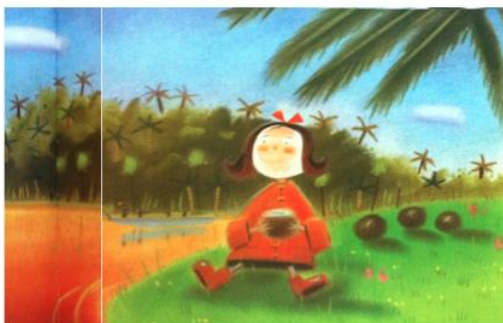
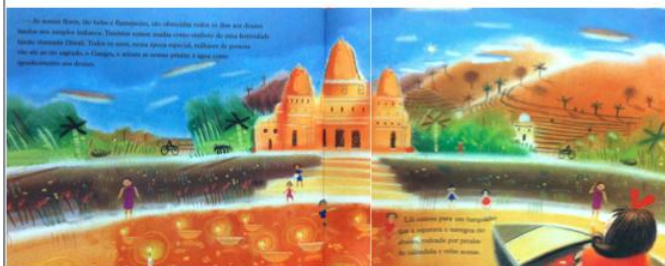
Nota: A classificação utilizada será **NE - nada evidente**; **PE - pouco evidente** e **BE - bem evidente**.

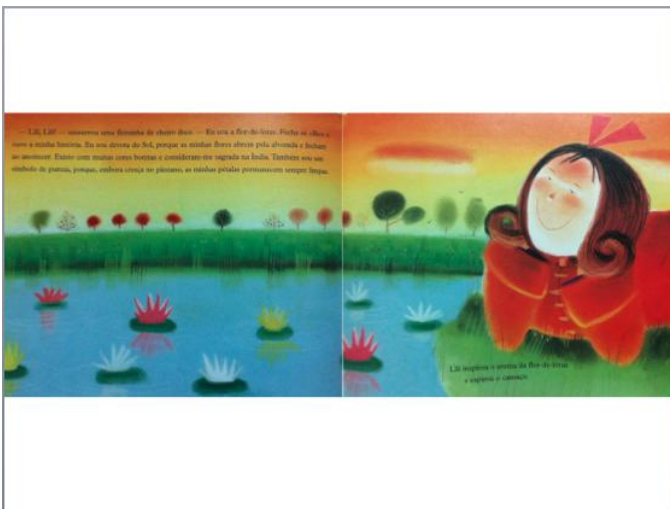
a) o aluno vive nos EUA e nunca compareceu às aulas.

b) o aluno faltou.

Anexo 28. PowerPoint com as ilustrações do livro - sessão 5







Anexo 29. PowerPoint (v)

Sessão 5 – cultura indiana

• Localização geográfica



Ásia



Hino nacional: <https://www.youtube.com/watch?v=YK8rSvRaESw&spfreload=10>

• Costumes



Comer com as mãos



Holi: festa das cores



Rezar antes das refeições

• Gastronomia



Thali: tipo de pão e vários acompanhamentos

Massala: tempero



Chá

• Forma de comer



• Forma de vestir



Sari

• Música



Flauta chinesa

Gongo



Pratos

- **Música**



Odissi (1)

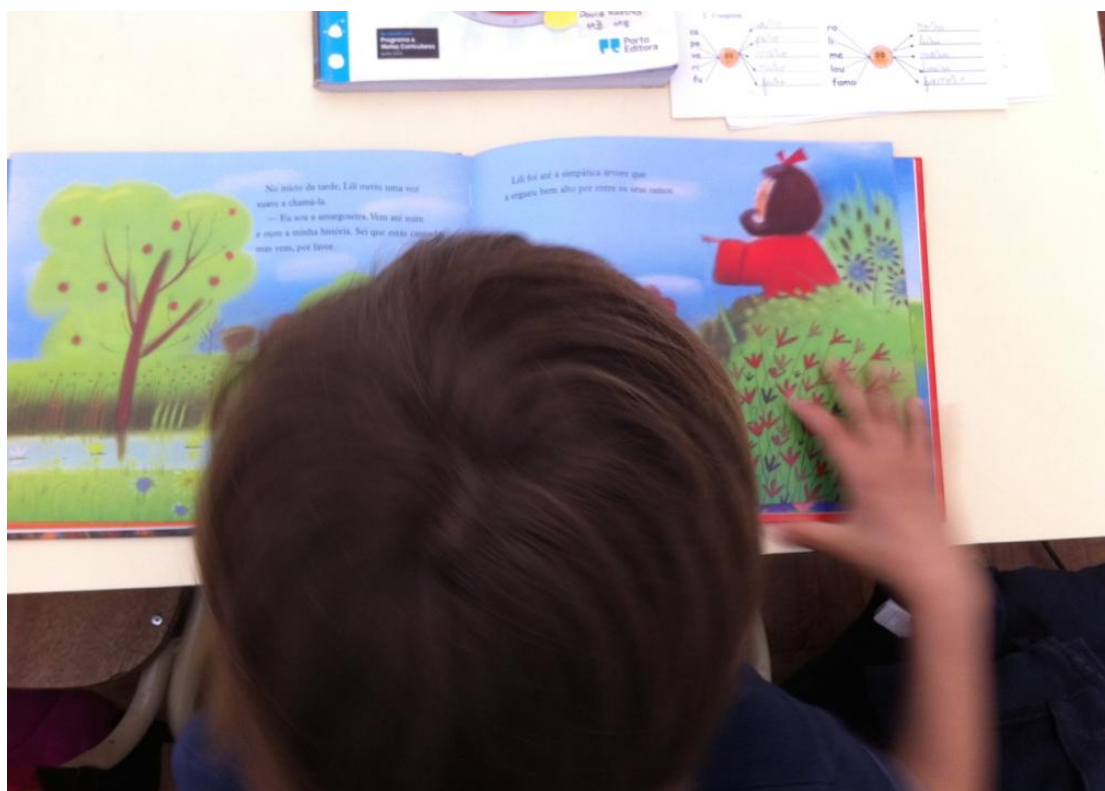
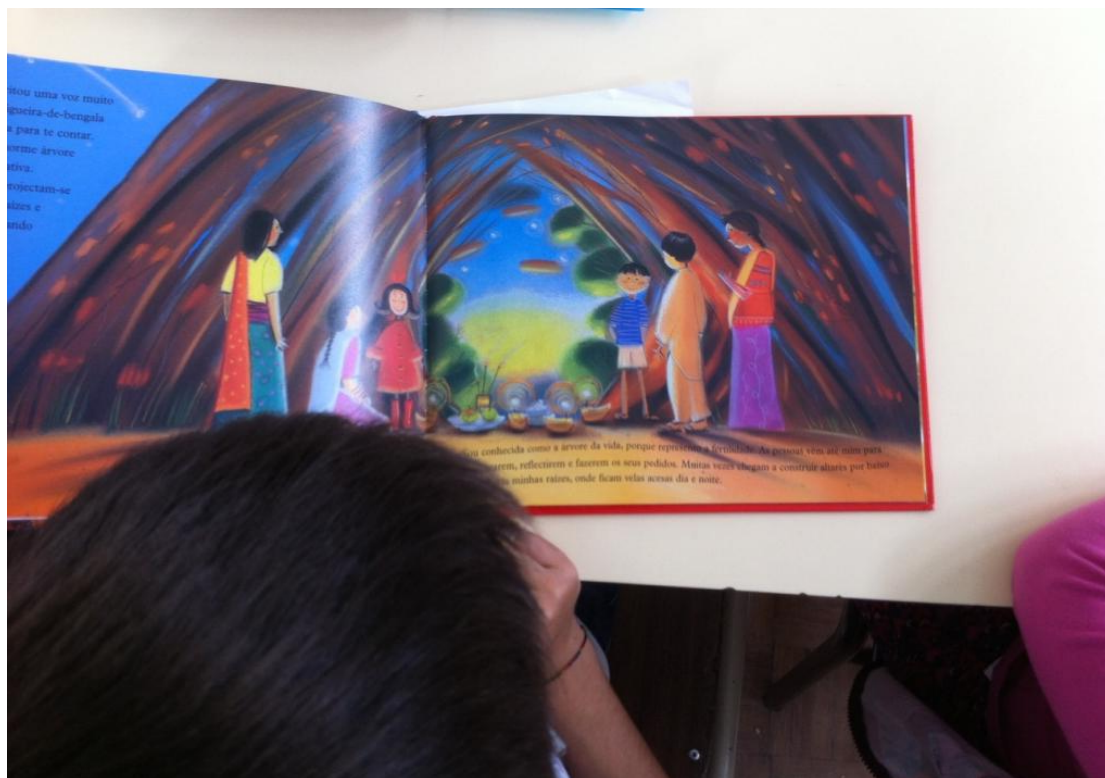


Folclore indiano (2)

(1) <https://www.youtube.com/watch?v=IRpTWDBsD7k&spfreload=10>

(2) <https://www.youtube.com/watch?v=dIv2AjX2tkw&spfreload=10>

Anexo 30. Registo fotográfico da leitura de alguns excertos do livro por parte dos alunos - sessão 5



Anexo 31. Registo fotográfico do mapa mundo com a bandeira do país da cultura explorada - sessão 5



Anexo 32. Inquérito por questionário realizado aos alunos - sessão 5

Inquérito aos alunos - sessão 5

Nome: _____

Data: _____

1. Gostaste das atividades desenvolvidas?

Sim

☐

Não

☐

2.

2.1. As culturas presentes na turma têm todas os mesmos costumes?

Sim

☐

Não

☐

2.2. As culturas presentes na turma têm todas a mesma gastronomia?

Sim

☐

Não

☐

2.3. As culturas presentes na turma têm todas o mesmo tipo de música?

Sim

☐

Não

☐

2.4. As culturas presentes na turma têm todas a mesma localização geográfica?

Sim

☐

Não

☐

3.

3.1. Identificas uma cultura pelo seu alfabeto?

Sim

☐

Não

☐

3.2. Identificas uma cultura pela sua forma de vestir?

Sim

☐

Não

☐

3.3. Identificas uma cultura pela sua gastronomia?

Sim
☐

Não
☐

4.

4.1. Consideras que a amizade é importante?

Sim
☐

Não
☐

4.2. Consideras que compreender o outro é importante?

Sim
☐

Não
☐

5. Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferentes?

Sim
☐

Não
☐

6. Identificas no mapa mundo os países das culturas apresentadas ao longo das sessões?

Sim
☐

Não
☐

Anexo 33. Grelha do professor para avaliação das atividades - sessão 5

Grelha do professor - sessão 5

Nome da Professora Estagiária: Carla Pereira														Ano: 1.º							Turma: B						
Disciplina:														N.º de alunos: 23							Hora: 13:40 - 14:40						
Observador: Carina Costa														Sala:							Data: 17 de abril de 2015						
Inferências/Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Ouve atentamente as questões colocadas	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	NE	BE	BE	PE	PE	BE	NE	b)	BE	PE	b)	BE	PE	PE	PE	BE	b)
Responde adequadamente às questões colocadas	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	NE	BE	PE	PE	PE	BE	NE	b)	BE	PE	b)	BE	PE	BE	PE	BE	b)
Reage positivamente à sensibilização das diferentes culturas abordadas	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	BE	b)	BE	BE	BE	BE	BE	b)
Participa nas atividades com entusiasmo	BE	a)	BE	PE	BE	BE	BE	PE	PE	BE	PE	BE	BE	PE	PE	BE	PE	b)	BE	BE	b)	BE	PE	PE	BE	BE	b)
Observa o livro e faz o levantamento de hipóteses a partir do título e das ilustrações	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	PE	BE	NE	BE	NE	NE	BE	BE	BE	b)	BE	PE	b)	BE	BE	BE	BE	BE	b)
Localiza, num mapa mundo, a Índia e vê, por exemplo, as distâncias entre os continentes, os oceanos, o clima, a fauna e flora...	PE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	BE	NE	NE	NE	BE	NE	BE	PE	PE	NE	b)	BE	PE	b)	BE	BE	NE	PE	BE	b)
Lê, de forma expressiva, alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais	BE	a)	BE	NE	BE	BE	BE	PE	NE	NE	NE	BE	NE	PE	NE	NE	NE	b)	BE	NE	b)	NE	BE	NE	NE	BE	b)
Compara a cultura explorada com as culturas abordadas nas sessões anteriores	BE	a)	BE	BE	BE	BE	BE	NE	NE	BE	NE	BE	PE	BE	BE	BE	BE	b)	BE	NE	b)	BE	PE	BE	BE	BE	b)

Sistematiza aspetos relacionado com: o respeito pela identidade cultural e linguística; o que é comum e diferente; a língua como um património cultural; o acolhimento e a integração linguística e cultural	NE	a)	BE	NE	BE	BE	BE	NE	NE	PE	PE	BE	NE	BE	BE	BE	NE	b)	BE	NE	b)	BE	BE	BE	NE	BE	b)
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Nota: A classificação utilizada será NE - nada evidente; PE - pouco evidente e BE - bem evidente.

Anexo 34. Tabela com as macro categorias, categorias, subcategorias, descrição e instrumento(s) de recolha de dados

Macro categorias	Categorias	Subcategorias	Descrição	Instrumento(s) de recolha de dados
A. Diversidade Linguística e Cultural	A.1. Dimensão sócioafetiva/atitude	A.1.1. Atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas	Unidade de registo onde se atenta nas atitudes e representações dos alunos em relação às línguas e culturas dos colegas. Por um lado, a consciência da diversidade de línguas e culturas na turma; por outro lado, o gosto, o interesse e/ou o respeito em aprender factos novos sobre as línguas e culturas dos colegas. Para além disso, importará também atentar em aspetos como o sentimento de abertura, o	<ul style="list-style-type: none"> - Quantas culturas diferentes existem na turma? (IQIA, dia 13 de abril de 2015; IQFA, dia 17 de abril de 2015). - Participa nas atividades com entusiasmo (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4, GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente).

			acolhimento e a integração dos alunos para com os colegas que chegaram/chegam de outro país.	- Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa escola? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).
		A.1.2. Atitudes e representações dos alunos em relação a outras línguas e culturas	Unidade de registo onde se atenta nas atitudes e representações dos alunos em relação a outras línguas e culturas que foram abordadas ao longo das sessões. Por um lado, a consciência da diversidade de outras línguas e culturas; por outro lado, o gosto, o interesse e/ou o respeito em aprender factos novos sobre as línguas e culturas dos colegas. Para além disso, importará também atentar em aspetos como a	- Reage positivamente à abordagem das diferentes culturas exploradas (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4, GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente). - Reconhece a importância da amizade, da partilha e da compreensão do comportamento humano (GPAA*S2, dia

			<p>sensibilidade, a solidariedade, a amizade, a partilha, a cooperação, o sentimento de abertura, o acolhimento e a integração de alguém (fora da comunidade escolar) que chegou/chega de outro país.</p>	<p>14 de abril de 2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideras que devemos acolher bem quem visita a nossa casa? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015). - Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).
		<p>A.1.3. Consciência e valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais dos colegas</p>	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram consciência e valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais dos colegas. Isto, tendo em conta que o indivíduo, na qualidade de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriza o património histórico e cultural tendo em conta as experiências pessoais (GPAA*S3, dia 15 de abril de 2015). - Sistematiza aspetos

			<p>ator social, adquire vontades, predisposições e motivações que o levam a interagir ao nível social, linguístico e cultural com os colegas; levando, consequentemente, a que haja uma partilha de experiências pessoais.</p>	<p>relacionados com: o respeito pela identidade cultural e linguística; o que é comum e diferente; a língua como um património cultural; o acolhimento e a integração linguística e cultural (GPAA*S5, dia 17 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que compreender o outro é importante? (IQA*S5, dia 17 de abril de 2015)</p>
		<p>A.1.4. Consciência e valorização das línguas enquanto património cultural da humanidade</p>	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram consciência e valorização das línguas enquanto</p>	<p>- Reconhece que as línguas fazem parte do património cultural da humanidade (GPAA*S2, dia 14 de</p>

			património cultural da humanidade.	<p>abril de 2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entende a representação da linguagem oral-código oral e código escrito (GPAA*S3), dia 15 de abril de 2015). - Identificas uma cultura pela seu alfabeto? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015).
	A.2. Dimensão dos conhecimentos linguísticos e culturais	A.2.1. Conhecimentos sobre as línguas e culturas dos colegas	Unidade de registo onde se verifica os conhecimentos dos alunos relativamente a aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - O fado é um tipo de música tradicional de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente). - Que país se situa no continente africano?

				<p>(IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- A mamaliga é o prato tradicional de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- A capoeira é a dança típica de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p>
		<p>A.2.2. Conhecimentos sobre outras línguas e culturas trabalhadas com os alunos</p>	<p>Unidade de registo onde se verifica os conhecimentos dos alunos relativamente a aspetos relacionados com outras línguas e culturas que foram abordadas no</p>	<p>- O ibo e a haúça são línguas de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p>

			decorrer das sessões.	<p>- A matrioska é um brinquedo tradicional de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- O gongo é um instrumento tradicional de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p> <p>- O jasmim é a flor tradicional de que cultura? (IQAI e IQAF, dias 13 e 17 de abril, respetivamente).</p>
		A.3.1. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com	Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidades de observar,	<p>- Identificas as diferentes culturas presentes na turma? (IQA*S1, dia 13 de abril</p>

	A.3. Dimensão das capacidades linguísticas e culturais	as línguas e culturas dos colegas	identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com as línguas e culturas dos colegas. Designadamente, estabelecer comparações entre a sua língua e cultura e uma língua e cultura diferente, encontrando semelhanças e diferenças ou exprimir aspetos/factos relacionados com as línguas e culturas dos colegas.	<p>de 2015).</p> <p>- As culturas presentes na turma têm os mesmos costumes? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- As culturas presentes na turma têm a mesma gastronomia? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- As culturas presentes na turma têm o mesmo tipo de música? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- As culturas presentes</p>
--	---------------------------------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				na turma têm a mesma localização geográfica? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).
		A.3.2. Capacidade de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com outras línguas e culturas	Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidades de observar, identificar, analisar e comparar aspetos relacionados com outras línguas e culturas. Designadamente, estabelecer comparações entre a sua língua e cultura e uma língua e cultura diferente, encontrando semelhanças e diferenças; ou exprimir aspetos/factos relacionados com outras	<ul style="list-style-type: none"> - Identificas uma cultura pelo seu alfabeto? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015). - Identificas uma cultura pela sua forma de comer? (IQA*S4, dia 16 de abril de 2015). - Identificas uma cultura pela sua forma de vestir? (IQA*S5, dia 17 de abril de 2015).

			<p>línguas e culturas abordadas no decorrer das sessões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificas uma cultura pela sua gastronomia? (IQA*S5, dia 17 de abril de 2015). - Valoriza diversidade linguística e cultural, tendo em conta diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir, de comer... (GPAA*S4, dia 16 de abril de 2015). - Compara a cultura explorada com as culturas abordadas nas sessões anteriores (GPAA*S5, dia 17 de abril de 2015).
--	--	--	--------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>A.3.3. Capacidade de reconhecer que existem indivíduos que podem ser plurilingues e/ou pluriculturais</p>	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram a capacidade de reconhecer, na vida real, sujeitos plurilingues e pluriculturais. Nomeadamente, atentar em aspetos como a sensibilidade, a solidariedade, a amizade, a partilha, a cooperação, o sentimento de abertura, o acolhimento e a integração dos colegas e outras pessoas vindas de fora.</p>	<p>- Reconhece a importância de acolher e integrar linguística e culturalmente alguém vindo de fora (GPAA*S3, dia 15 de abril de 2015).</p> <p>- Identifica 'gestos amigos' no bom acolhimento que devemos ter com pessoas de outras culturas (GPAA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que a solidariedade é importante? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				<p>- Consideras que a amizade é importante? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que a partilha é importante? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que a cooperação é importante? (IQA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- Consideras que a compreensão do outro é importante? (IQA*S2, dia 14 de abril de</p>
--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				<p>2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideras importante acolher bem as pessoas de outras culturas? (IQA*S3, dia 15 de abril de 2015). - Consideras que é importante sabermos conviver com outras pessoas apesar de sermos todos diferentes? (IQA*S5, dia 17 de abril de 2015).
B. Leitura	B.1. Rentabilização da DLC na promoção da leitura	B.1.1. Atitudes e representações positivas dos alunos em relação à leitura de obras significativas quanto à	Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram atitudes e representações em relação à leitura.	- Participa nas atividades com entusiasmo (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4 e GPAA*S5,

		DLC	Designadamente, o gosto, o interesse e/ou o respeito em aprender/explorar factos novos sobre o livro e a leitura.	<p>dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente).</p> <p>- Ouve atentamente as questões colocadas (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4 e GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente).</p> <p>- Responde adequadamente às questões colocadas (GPAA*S1, GPAA*S2, GPAA*S3, GPAA*S4 e GPAA*S5, dias 13, 14, 15, 16 e 17 de abril de 2015, respetivamente).</p>
		B.1.2. Capacidade de	Unidade de registo onde se	- Identifica as ideias

		(re)conhecimento da temática do texto/livro	<p>verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidades de (re)conhecimento da temática do texto/livro. Nomeadamente, identificar as ideias principais do texto/livro, recorrendo às ilustrações; e/ou localizar a informação pretendida no texto/livro.</p>	<p>principais recorrendo às ilustrações do livro (GPAA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- Identifica as ideias principais da história (GPAA*S3, dia 15 de abril de 2015).</p> <p>- Localiza no texto a informação pretendida (GPAA*S3, dia 15 de abril de 2015).</p>
		B.1.3. Capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto/livro	<p>Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidade de analisar e deduzir informações exteriores ao texto. Designadamente,</p>	<p>- Identifica as ideias principais recorrendo às ilustrações do livro (GPAA*S1, dia 13 de abril de 2015).</p> <p>- Observa o livro e faz</p>

			compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto; relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; observar o livro, fazendo o levantamento de hipóteses, partindo do título e/ou das ilustrações.	o levantamento de hipóteses a partir do título e das ilustrações (GPAA*S5, dia 17 de abril de 2015).
		B.1.4. Capacidade de ler, recontar, experimentar diferentes entoações e dramatizar.	Unidade de registo onde se verifica se os alunos adquiriram/desenvolveram capacidade de ler de modo expressivo diálogos ou outros excertos de livros; recontar as narrativas, recorrendo às ilustrações, explorar diferentes	<p>- Conta a história do livro, recorrendo às ilustrações (GPAA*S2, dia 14 de abril de 2015).</p> <p>- Lê, de modo expressivo, alguns excertos, em particular</p>

			<p>entoações vocais e dramatizar algumas das narrativas exploradas nas sessões.</p>	<p>diálogos (GPAA*S4, dia 16 de abril de 2015).</p> <p>- Lê, de forma expressiva, alguns excertos, explorando diferentes entoações vocais (GPAA*S5, dia 17 de abril de 2015).</p> <p>- Dramatiza a narrativa, a pares, com recurso a um guião (GPAA*S2, dia 14 de abril de 2015).</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------